

WALQUIRIA ONETE GOMES

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR NA ESPECIFICIDADE DA APRENDIZAGEM
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA
2005

WALQUIRIA ONETE GOMES

**INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR NA ESPECIFICIDADE DA APRENDIZAGEM
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, do Curso de Pós-Graduação
em Educação, do Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

CURITIBA
2005

Agradecimentos

Ao nosso Deus e Senhor, Pai, Filho e Espírito Santo, só a Você, posso agradecer todas as maravilhas que tem me proporcionado. Viver tem sido uma dádiva...

Ao Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross, meu Orientador, que soube ser luz e guia, partilhou mais que conhecimentos, sua compreensão e amizade.

À Prof^a. Mestre Marli Rosa Müller, pela sua disponibilidade e incansável apoio nas discussões e reflexões que me proporcionaram acesso a um valioso conhecimento para minha formação de pesquisadora. Pelo seu exemplo de rigor e disciplina necessários ao pesquisador.

A todos os Professores Doutores da Linha de Pesquisa: Cognição e Aprendizagem Escolar.

Às Professoras Doutoradas Maria Augusta Bolsanello, Nilcéa Maria de Siqueira Pedra e Nerli Nonato Ribeiro Mori pelas contribuições preciosas na Qualificação deste trabalho.

À amiga Prof^a. Mestre Sirlei Teresinha Bittencourt, mil obrigados seriam ainda poucos, por ter acreditado e me levado a acreditar em minha capacidade de ir um pouco mais longe. Obrigada por ser esta pessoa incrível, e obrigada ainda, por presentear-me com a sua amizade. Que Deus sempre lhe dê muita luz.

À Erenice Natália Soares de Carvalho, pela amizade traduzida em palavras de incentivo e pela gentileza de ler e criticar o trabalho de forma a enriquecê-lo.

À Mari Angela Calderari de Oliveira, pela amizade e companheirismo nos momentos tranquilos e difíceis no decorrer do curso.

*À querida amiga **Mara Eli de Matos Grabaski**, por sua colaboração no processo de organização e revisão.*

*Aos queridos amigos: **Ademar Heemann, Ana Floripes, Maria Inês Amaral Delgado, Miria de Souza Fagundes, Nanci Furtado de Menezes, Romilda Borges e Rita de Cássia do Couto**, pela companhia em todos os momentos. Os de angústia e os de descontração, os de desânimo e os de esperança, os de expectativas e este de realização.*

Aos Núcleos Regionais de Educação de Cianorte e Umuarama, bem como à Secretaria Municipal de Cianorte, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

As professoras das Escolas Estaduais Guaíra e Hildebrando de Araújo, que também colaboraram na efetivação desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação, pela concessão do tempo necessário para a execução desta pesquisa.

*Aos irmãos **Viannei, Iran e José**, que de perto e de longe me apoiaram e me incentivaram a levar este estudo até o fim.*

*Aos meus pais **Antonio e Helena**, meus grandes auxiliares nesta pesquisa, quero mais que agradecer, quero expressar que valeu o exemplo, valeram os sacrifícios, valeu a amizade e o apoio incondicional.*

*Ao meu filho do coração **Caio Augusto**, que divide comigo todos os meus momentos de felicidade e mesmo aqueles que exigem mais de mim.*

*Ao meu companheiro **Petronzelli**, não vou agradecer, quero compartilhar com ele este feito. Ele tem sido o co-autor dos melhores momentos da minha vida, inclusive este.*

SUMÁRIO

	LISTA DE QUADROS	<i>iii</i>
	LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS	<i>v</i>
	RESUMO	<i>vi</i>
	ABSTRACT	<i>vii</i>
1	INTRODUÇÃO	1
1.1	JUSTIFICATIVA.....	1
1.2	ABORDAGEM DO PROBLEMA	6
1.3	OBJETIVO	9
2	ABORDAGEM TEÓRICA.....	10
2.1	DA VISÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	10
2.2	OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO	20
2.3	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	24
2.4	SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: APORTE PARA ATENDER AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	39
2.5	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL – SUAS CARACTERÍSTICAS BIOPSICOLÓGICAS	41
2.6	O DEFICIENTE MENTAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	49
2.7	O PROFESSOR E O PROCESSO DE INCLUSÃO	52
2.8	A FAMÍLIA COMO PARTE DO PROCESSO EDUCATIVO	65

2.9	INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	68
3	METODOLOGIA	82
3.1	SELEÇÃO DOS SUJEITOS	83
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	84
3.3	INTERVENIÊNCIA NA COLETA DE DADOS.....	90
4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	91
5	RESULTADOS	93
5.1	CATEGORIA I: PERFIL DO PROFESSOR DAS ESCOLAS INCLUSIVAS	93
5.2	CATEGORIA II: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR	101
5.3	CATEGORIA III: A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSO	109
5.4	CATEGORIA IV: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PRATICADAS PELO PROFESSOR DE CLASSES INCLUSIVAS.....	124
5.5	CATEGORIA V: INTERAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	136
5.6	CATEGORIA VI: A INCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO A ÓTICA DOS PROFESSORES	145
5.7	CATEGORIA VII: OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO PRATICADOS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS.....	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
7	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICES	172
	ANEXOS	174

LISTA DE QUADROS

1	Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Relação entre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e formação do professor.....	93
2	Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Experiência profissional, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado e faixa salarial, envolvendo educandos com deficiência mental inclusos.....	96
3	Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental x Perfil da sala de aula	97
4	Os conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica foram suficientes para o trabalho com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais?	101
5	Que conhecimentos faltaram na sua formação acadêmica?	102
6	A experiência profissional contribuiu para melhorar sua atuação educacional com o aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais? Por quê?.....	105
7	Que conhecimentos auxiliam o professor na organização da aprendizagem de educandos com Necessidades Educacionais Especiais?	107
8	Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com Deficiência Mental incluso(s) no ensino regular?.....	109
9	Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um	112
10	Como o professor avalia a aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?	115
11	Os alunos com deficiência mental realizam todas as atividades escolares propostas em classe	119
12	Que diferenças existem entre os alunos “normais” com os alunos que apresentam Deficiência Mental, quanto ao processo de aprendizagem?	122

13	Como você trabalha os conteúdos com o aluno com Deficiência Mental?	124
14	Como você trabalha o currículo escolar com os educandos Deficientes Mentais?	129
15	Existem diferenças no desenvolvimento de conteúdos em se tratando do Deficiente Mental e de educandos ditos “normais”?	131
16	Quais recursos você e o aluno com Deficiência Mental têm à disposição na escola?	134
17	É importante a participação conjunta em todas as atividades escolares? Por que?	136
18	De que forma a escola favorece a interação social?	139
19	Como você organiza as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?	140
20	Como é o relacionamento dos alunos com Deficiência Mental em relação aos demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo?	141
21	Qual é a sua visão sobre as possibilidades de ensino dos alunos com Deficiência Mental na escola regular?	143
22	Quais são os aspectos positivos da inclusão escolar na visão do professor?	145
23	Quais são os aspectos negativos da inclusão escolar sob a ótica do professor?	147
24	A Escola conta com alguma Rede de Apoio? e Quais são as suas características?	153

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AAMR	- Associação Americana de Retardo Mental
CAEDA	- Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva
CAEDF	- Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Física
CAEDV	- Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEE/PR	- Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
CF	- Constituição Federal
CN	- Conselho Nacional de Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências
DEE	- Departamento de Educação Especial
DM	- Deficiente Mental
DSM	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	- Ministério da Ação Social
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PEI	- Programa de Ensino Individualizado
PCS	- Picture Communication Symbols
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	- Pictogram Ideogram Communication
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental

RESUMO

Este trabalho analisa as condições que caracterizam o processo de inclusão escolar de crianças em situação de deficiência mental em escolas, da rede pública estadual e municipal de ensino do Estado do Paraná. Foram identificadas as contradições entre proclamações discursivas e a realidade escolar, na qual se defrontam professores, alunos e ausência de formação de recursos adequados. Para realização desta pesquisa, foram entrevistados 10 (dez) professores, que atuam em classes regulares, classes especiais, salas de recursos ou ainda alguns que têm alunos com deficiência mental inclusos em suas salas de aula. As entrevistas abrangeram 23 (vinte e três) questões, agrupadas em 7 (sete) categorias, cujas respostas foram reunidas em 24 (vinte e quatro) quadros, os quais deram origem a igual número de textos interpretativos. Ao longo das interpretações, algumas questões assumiram relevância, destacando-se a implementação do processo inclusivo na contra-mão de legislação vigente; pode-se antecipar que a criança em situação de deficiência mental está sendo lesada em seus direitos educacionais, no que tange ao apoio especializado, previsto legalmente. Tal afirmação decorre da constatação do despreparo dos professores, que atuam nos programas inclusivos. Isso compromete entre outras, a terminalidade específica dos educandos, com histórico de deficiência mental inclusos. A despreocupação com as adaptações curriculares e as necessidades específicas de aprendizagem, apresentadas pelos educandos com deficiência mental foi bem caracterizada no presente trabalho. O mérito da pesquisa reside na geração de inúmeros outros temas de pesquisa, alavancadores de um processo de inclusão, democratizador da prática pedagógica desenvolvida pelas escolas regulares.

Palavras-chave: Deficiência Mental. Inclusão. Adaptações Curriculares.

ABSTRACT

The present work analyses the conditions of schooling inclusion process of children holding mental disabilities, in both, public state schools and municipal schools in the State of Parana. Contradictions were found between theoretical discourse and the schooling reality, in which there have been gaps between teachers and students, and also the absence of suitable resources. The research was carried out interviewing 10 (ten) teachers who work with in regular groups, special groups, resource classrooms, yet, some teachers which have students presenting mental disabilities included in their classes. The interviews comprised 23 (twenty three) questions grouped in 7 (seven) categories, with answers grouped in 24 (twenty four) charts, originating the same number of interpretative texts. Along the interpretation, some questions showed signs of relevance, emphasizing the necessity of implementation in the inclusion process, opposing to the present legislation; it may be anticipated that child with mental disability has been injured in terms of educational rights related to specialized support, stated by law. This statement comes from the lack of preparation of the teachers who assist in the inclusion programs. This fact affects the performance of the students with mental disability who are included in regular groups. The lack of concern related to curricula adjustments and the specific necessities in the learning process for students with mental disability has been well reported in the present work. The merit of the research stands on the fact of generating many other topics for further research which can be helpful in the advance of inclusion process, making the pedagogic practice developed by regular schools a more democratic one.

Keywords: Mental Disability. Inclusion. Curricula Adjustments

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Constata-se que as rápidas transformações sociais e os avanços científico-culturais estão provocando novas proposições educacionais na medida em que estão dando lugar a novos valores e estabelecendo novas necessidades a atender, a partir do ensino.

Justifica-se a pesquisa nesse segmento educacional para sondar a prática pedagógica dos professores frente aos educandos em situação de deficiência mental inclusos de modo a apontar novas e cabíveis propostas relevantes à aprendizagem.

A pesquisadora realizou acompanhamento técnico pedagógico em vários municípios do estado do Paraná, através de visitas periódicas, cursos, discussão de casos e assessoria psicopedagógica num período aproximado de 2 anos, com respaldo da Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação Especial.

Durante o ano de 2003 e meados de 2004, procuramos observar aulas, recreios, sala dos professores, reuniões e encontros pedagógicos. Associou-se o material das observações à transcrição da entrevista semi-estruturada, o que permitiu-nos compreender, um pouco mais profundamente, a construção da prática pedagógica e a organização cotidiana do espaço escolar. Simultaneamente, buscamos no rompimento das tradicionais amarras teórico-metodológicas, pesquisar o que talvez possamos não ter percebido, durante os anos de experiência como educadora e pesquisadora em instituições de “Ensino Especial”.

Ao longo dos dezesseis anos exercendo a função de psicóloga educacional, atuando concomitantemente no Departamento de Educação Especial, pode-se sentir a dificuldade que os professores apresentam em desenvolver a aprendizagem dos educandos deficientes mentais incluídos nas classes comuns. Mesmo consciente que a aprendizagem é uma porta que possui maçaneta apenas para o lado de dentro, acredita-se que ao professor cabe a tarefa muito mais nobre do que ensinar, que é a de despertar a vontade de aprender. Desta forma buscou-se durante todo este tempo, fazer da psicologia educacional uma realização pessoal e profissional. Nada pode ser mais construtivo que trabalhar onde se encontra prazer.

Frente a esta caminhada, muitos questionamentos nos atormentavam, inclusive os encaminhamentos educacionais prescritos pela avaliação, na qual se enfatizavam os dados quantitativos do potencial intelectual, e não a qualidade de informações e conhecimentos que os alunos traziam de seu meio sociocultural. Verificou-se que vários alunos que freqüentavam o Ensino Especial deveriam estar aprendendo, junto com todas as outras crianças nas escolas regulares.

Na atuação profissional hoje, constata-se aspectos diferentes e situações bem familiares e contraditórias, verificadas com freqüência em instituições que se propõem a trabalhar com a inclusão, tais como valores sobre a deficiência, adaptações curriculares, posturas pedagógicas dos professores, orientadores educacionais, supervisoras, funcionários técnico-administrativos e demais profissionais, responsáveis pelo atendimento ao aluno no contexto escolar.

Em resumo, confrontou-se com ramificações relativamente inesperadas, incoerentes com a concepção de educação sob o ponto de vista inclusivo. Esse confronto instigou-nos a refletir e, conseqüentemente, repensar a deficiência não só como é percebida, mas também como é considerada e vivenciada no ambiente

escolar. Essa incursão exploratória no mundo da “escola que procura ser inclusiva” foi inspirada na necessidade de uma nova avaliação do Ensino, sob a influência de transformações paradigmáticas, que defendem a Educação de Qualidade para Todos.

Essa experiência favoreceu a capacidade de relacionar os fatos da vida cotidiana com o compromisso de educar, aprende-se a ver com os olhos do coração, consegue-se atingir um ângulo de visão muito maior e aprende-se a ser flexível, ao ponto de buscar ver o mundo através dos olhos dos outros, a viver realmente a empatia, e buscar nas entranhas o mais humilde saber, todas as possíveis e explicáveis formas de fazer-se entender.

Como psicóloga e/ou educadora não se consegue ver o profissional de educação, apenas como mero transmissor de conhecimentos, mas como um ser pesquisador, facilitador, desbravador, emancipador, avaliador, crítico, conselheiro... inspirador das mais sedentas almas na busca do saber.

Ao consultar o artigo da Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica (BRASIL, 2001), vemos que este conceitua alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que apresentam, durante o processo educacional,

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Quando se fala em atender às necessidades educacionais especiais, no contexto da educação inclusiva, muda-se o foco das dificuldades, até então centrada nos alunos, para as respostas educacionais necessárias que a escola possa dar.

Nos parâmetros curriculares nacionais, “os alunos são considerados, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de uma atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo.” (BRASIL/SEF/SEESP, 2002)

Nesta perspectiva, são necessidades educacionais as que requerem, da escola, uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem, ao aluno, meios para acesso ao currículo.

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer. (BRASIL/SEF/SEESP, 2002)

Na esfera educacional as decisões curriculares básicas sobre “o que”, “como” e “quando” ensinar e avaliar, têm sido definidas pelos técnicos que dominam a “Engenharia de Currículo”.

Por esse motivo, o currículo acaba sendo pouco compreendido pelos professores. Gerando aí as dificuldades para fazer inferências curriculares sempre necessárias no trato pedagógico com crianças especiais.

A pesquisadora infere que se faz necessário o trabalho cooperativo por todos os membros da comunidade educacional, quando se trata de tomar decisões relativas à adaptação da proposta educativa e às características do meio no qual a mesma vai ser realizada.

Nesse sentido, observando as experiências nas escolas da rede pública, municipal e estadual, no que tange ao atendimento de crianças especiais, constatou-

se a dificuldade apresentada pelo professor no desenvolvimento de adaptações curriculares contextualizadas e adequadas às características específicas dos alunos com necessidades educacionais.

Na perspectiva da filosofia inclusiva a reforma dos sistemas escolares, pensando-se na escola como um espaço que deve dar conta da diversidade humana é primordial para atender a diversidade. O professor faz do seu papel a compreensão do aprender a ensinar um processo que está presente em toda a sua trajetória profissional, desde a sua formação acadêmica até as condições indispensáveis para o ensino de qualidade.

Também o professor pode e deve aprender a ver com os olhos do coração, para atingir um ângulo de visão muito maior com a possibilidade de vivenciar a flexibilidade a ponto de ver o mundo através dos olhos dos outros; pode viver realmente a empatia e buscar no outro saberes significativos para novas aprendizagens.

Percebe-se, então, que a formação dos profissionais se torna imprescindível para que cada educando tenha a possibilidade de aprender de forma significativa onde os recursos pedagógicos garantam a construção do conhecimento sem prejuízos aos conteúdos curriculares básicos e oficiais necessários para a formação integral do educando a ser atendido.

No Estado do Paraná, o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais acontece com a inclusão do aluno em qualquer série acadêmica, seja na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Para tanto, conta com o apoio especializado dos Centros de Atendimento Especializados ao Deficiente Físico – CAEDF, Deficiente Auditivo – CAEDA, Deficiente Visual – CAEDV e Sala de Recursos para alunos com Deficiência Mental

e ou Distúrbios de Aprendizagem, sendo que este serviço de apoio é específico do Ensino Fundamental, o qual abrange atividades específicas de que necessitam os alunos para o desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, convém ressaltar que nestes Serviços de Apoio os atendimentos são prestados por professores especializados com competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva o professor adquire força e relevância no contexto da educação inclusiva, enquanto mediador do processo ensino - aprendizagem junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Deverá estar aberto às inovações técnico – científicas e apropriar-se de novos saberes para que possa utilizar os recursos existentes e/ou por existir sob a ótica da transmissão de conhecimentos, sendo mediador e facilitador da aprendizagem, onde o aluno será o grande beneficiado.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

Refletindo sobre a temática, a pesquisadora levantou a situação problema que considera relevante ao ambiente atual do processo ensino e aprendizagem para

alunos com necessidades especiais a saber: **COMO OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ORGANIZAM-SE PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSOS?**

Para responder a esta questão pesquisou-se os assuntos relacionados às especificidades da aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência mental, inseridas na rede pública de ensino, a respectiva rede de apoios, o professor do Ensino Fundamental, seu trabalho e formação, tratados no substrato da educação inclusiva.

O Ensino Fundamental é o *continuum* que compreende os oito anos mínimo de escolaridade obrigatória prevista no Art. 32 da LDBEN 9394/96. Por absorver educandos das mais diferentes camadas sócio-econômicas e culturais, acaba se constituindo no segmento educacional mais diversificado e significativo da Educação Brasileira.

Por isso mesmo, se apresenta como espaço educacional de grandes desafios pedagógicos suscitados pela diversidade. A partir dessas considerações, a pesquisa se reveste de investigação prática, sob a ótica de como o professor está realizando as adaptações curriculares demandadas pelos educandos com histórico de deficiência mental, decorrentes de fatores biopsicossociais no contexto regular.

Com a finalidade de trazer contribuições à educação das crianças assim caracterizadas e incluídas no ambiente do ensino fundamental, esta pesquisa se justifica, e para tanto, intenciona despertar neste professor do ensino fundamental ou/o de sala de apoio o (re)pensar e (re)formular práticas e metodologias de intervenção com os alunos, que podem, por outro lado, contribuir para a articulação teórico-prática.

Como o professor é a peça importante no processo de formação de seus alunos, é a partir dele que aparecem os questionamentos, as dificuldades e as respostas procuradas pelos discentes. Ele tem um papel importantíssimo no processo educacional, pois como profissional desperta em seus alunos o desejo de crescer, aprender cada vez mais e vencer os obstáculos emergentes ao longo do processo ensino aprendizagem.

Portanto, pretende-se, ainda, contemplar nesta proposta informações que fomentem a instrumentalização dos professores do Ensino Fundamental, sobre as especificidades da aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, a intenção é que os dados teóricos e demais aspectos levantados nas entrevistas contribuam significativamente na prática docente, de forma a favorecer a implementação de procedimentos adaptativos centrados na aplicação e utilização de técnicas, recursos e metodologias de aprendizagem, proporcionando qualificar a prática educativa em escolas do Ensino Fundamental.

Desse modo, é preciso extrapolar a dimensão pedagógica que é direta e, de preferência, competente, onde o **saber fazer** do professor depende, de sua formação acadêmica, mas sobretudo, da sua capacidade em alavancar a sua prática pedagógica no contexto da aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico, mas conforme Ausubel (1978), a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação adquirida “ancora-se” em conceitos relevantes previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Neste sentido, é preciso proporcionar novos conhecimentos visando qualificar a prática educativa em escolas do Ensino Fundamental tendo como

consequência a maximização das possibilidades cognitivas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta perspectiva se mostra como possível norteadora de políticas públicas educacionais a serem propostas pelos gestores da educação básica aos professores, a fim de que se constituam em verdadeiros mediadores da prática educativa

1.3 OBJETIVO

A educação inclusiva, com vistas ao atendimento à diversidade, polemiza e coloca em cheque a prática pedagógica desenvolvida nas escolas de ensino comum, frente a absorção progressiva de educandos com deficiências biopsicológicas, sensoriais, cognitivas e comportamentais.

O objetivo da presente pesquisa centrou-se preponderantemente em:

- Investigar como os professores do Ensino Fundamental da Rede Pública organizam-se para atender o processo ensino-aprendizagem dos alunos em situação de deficiência mental.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

2.1 DA VISÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Graças a evolução de diferentes ramos científicos a fins do quadro da deficiência mental, destacando-se a genética, a bioquímica, psiquiatria, psicologia e pedagogia, a deficiência mental passou a ser melhor caracterizada e conseqüentemente melhor compreendida. (ENUMO, 1985, p.63)

A visão organicista, predominante nos séculos XVI a XIX, entendia a pessoa com deficiência mental como doente adotando-se a punição, a segregação em hospícios e asilos como forma de contenção as manifestações estereotipadas de comportamento, características desse grupo. (ENUMO, 1985, p.63)

No final do século XIX e no decorrer do século XX a psicopedagogia se debruça sobre o problema trazendo interpretações do fenômeno a luz da pedagogia.

Nesse contexto o quadro antes entendido como patológico passa a ser interpretado a partir de interpretações estatísticas utilizando-se para tanto de escalas psicométricas capazes de avaliar o Quociente de Inteligência – QI, determinando uma nova visão da Deficiência Mental: O “ignorante” incapaz de aprender conteúdos acadêmicos pré-estabelecidos. (ENUMO, 1985, p.63)

Na Segunda metade do século XX entra em cena a abordagem social que interpreta o fenômeno da Deficiência Mental como um desvio socialmente determinado pelo estigma. (ENUMO, 1985, p.63)

Simultaneamente ao desenvolvimento da pedagogia social, flui no cenário brasileiro e mundial com muita ênfase a abordagem do fenômeno a partir “dos déficits comportamentais”.

Das quatro vertentes citadas, aquelas contextualizadas no século XX, destacando-se a psicopedagogia, abordagem social e a comportamental, assumiram relevância no cenário mundial, subsidiando dois grandes movimentos internacionais voltados para a eliminação do estigma, da discriminação, do rompimento de barreiras sociais denominados integração/ inclusão.

Na metade do século XX, surgiu nos países nórdicos da Europa, mais precisamente na Dinamarca o movimento intitulado Integração. A filosofia norteadora desse movimento social fundamentava-se na ideologia da normalização como mecanismo de integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

Para Braddock citado por Aranha (2003, p.314) proposta em 1977, a “normalização é uma ideologia – um conjunto de idéias que reflete as necessidades e aspirações sociais de indivíduos extraordinários na sociedade”.

O princípio de normalização é interpretado pelos autores da época como um meio de adequar a sociedade e as instituições nela inseridas, de forma a permitir o convívio pleno de todos cidadãos independentemente de suas características biopsicológicas, étnicas e culturais. Estabelecia-se desta forma um novo paradigma de relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência: O paradigma de serviços.

Na década de 90, outro grande movimento internacional surge na Tailândia, desta feita sob a bandeira da “Educação para TODOS”. Esta filosofia sob o título de Inclusão, chamou atenção dos povos do mundo inteiro para o fenômeno vergonhoso do analfabetismo mundial. Mais de 60% da humanidade era analfabeta, portanto alijada de um dos direitos sociais mais sagrados do ser humano, imprescindíveis a conquista e acesso a TODOS OS DIREITOS HUMANOS: Trabalho, Habitação, Saúde, Lazer, Cultura entre outros.

Esta ideologia obrigou os diversos países do mundo a reverem os quadros de discriminação contra a criança com ênfase naquelas portadoras de deficiência, mulheres, negros, ciganos, indígenas, judeus entre outros.

No lastro do paradigma inclusivo e sob a influência de pesquisas desenvolvidas em países europeus adentra o cenário educacional uma nova terminologia: Necessidades Educativas Especiais. O termo embora referindo-se a uma gama de dificuldades de aprendizagem, trouxe avanços no que tange ao olhar de preocupação pedagógica para com a grande massa de crianças reprovadas anualmente nas escolas sem justificativas plausíveis.

Porém, à luz desta filosofia, a preocupação com as Necessidades Especiais específicas de crianças portadoras de deficiência mental, sensorial, física ou comportamental fica obscurecida e até relativizada.

A legislação educacional brasileira na perspectiva da filosofia da integração e inclusão prevê o atendimento educacional especializado a partir de uma visão de ambientes menos restritivos de tal forma que a estrutura escolar, assim se caracteriza: Atendimento na rede regular de ensino, em Classes Especiais, Salas de Recursos e Escolas Especiais, assumindo relevância a possibilidade de atendimento amplo e irrestrito de todas as crianças na rede regular de Ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p.52) preconizam que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN 9394/96, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como os referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de

comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

O texto da lei deixa transparecer claramente que este “lócus” se destina a cegos, surdos, quadros de condutas típicas, de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos e alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Deve-se assegurar se aos alunos atendidos em classes especiais: (BRASIL, 2001, p.53)

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial deve valer-se de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao Currículo Básico comum à todas as escolas.

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica,

tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências.

A sala de recursos, é segundo a Portaria Nº 22/00 – CEE e Instrução Nº 04/04 da SEED/DEE – PR (PARANÁ, 2004), a

sala de recursos é um serviço especializado de natureza pedagógica, desenvolvida por professor habilitado ou especializado em educação especial que suplementa e complementa o atendimento educacional, realizado em Classes Comuns da Educação Básica.

A Instrução 04/04 da SEED/DEE–PR (PARANÁ, 2004), recomenda a experiência de dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para somente depois o professor atuar em salas de recursos.

Na qualidade de Escola Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p.54-55) contemplam que a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida diária autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam.

É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para a escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na

indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condições de realizar seu atendimento educacional.

Na perspectiva do atendimento do portador de Deficiência Mental, no contexto da escola comum pretende-se identificar as suas características específicas de aprendizagem. Ora atender as necessidades de cada indivíduo é uma excelente estratégia para inseri-los numa conexão com o mundo.

Para a pesquisadora, a educação é o resultado do processo interativo social do ser humano para se apropriar do saber elaborado e construído historicamente pelos seus semelhantes. Na verdade essa apropriação é caracterizada pela observação e intervenção no seu entorno social. Desde seu nascimento até sua morte, o ser humano vive numa constante interação com seu ambiente, recebendo e exercendo influências em suas relações com ele.

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981, marcou o início de uma nova etapa da educação, uma educação onde todos estão juntos e aprendem juntos, lançando o conceito da sociedade inclusiva. Mais tarde, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, quando foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, se consolidaram os compromissos éticos e políticos para assegurar uma educação de qualidade, independentemente das diferenças individuais dos educandos. Porém, somente em 1994, na Espanha, em Salamanca, houve a intenção de promover a Educação para Todos, sobretudo para os que têm necessidades educativas especiais. (PARANÁ, 1998, p.17)

No lastro desse movimento internacional, a Universidade de Salamanca publicou no documento “Declaração de Salamanca” orientações que fundamentam o processo de Educação Inclusiva no contexto mundial. Sob esta ótica ,vale ressaltar que a Educação Inclusiva é uma filosofia educacional, que promove o acesso e

permanência no contexto escolar de todas as crianças oriundas dos mais diferentes contextos étnicos, culturais, biológicos, considerados historicamente como cerceadores ao direito à educação. O Brasil, embora não signatário desse documento internacional, incorporou a filosofia e a política nele contidas, via orientação dos organismos internacionais relacionados aos Direitos Humanos.

A inclusão social somente pode ser entendida a partir da compreensão do exercício pleno da cidadania, e do acesso aos direitos fundamentais do ser humano em sociedade: Educação, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura, Trabalho, entre outros. Nessa perspectiva a escola é um dos segmentos sociais e, quiçá, o mais importante, onde a inclusão deverá ser abordada, enquanto direito social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (MAS, 1990), em seu artigo 54, confere direito ao “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação e a organização curricular, conferindo a este maior flexibilidade. A referida flexibilidade está centrada na adequação curricular que possibilita focalizar as potencialidades e dificuldades dos alunos.

Conforme o artigo 12, da LDB nº 9394/96, a Educação Especial deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas pertencentes à rede regular de ensino, na escola comum, dentro dos princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinamicidade curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades do aluno. (BRASIL, 1995, p.19)

A Educação Especial se caracteriza pelo Parecer CNE/CEB nº 17/01 como modalidade de ensino que permeia os diversos segmentos que compõe a estrutura

da educação brasileira, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

Enquanto modalidade a Educação Especial é compreendida

como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 1993, p.28)

Para que o aluno com necessidades educativas especiais seja incluído, com sucesso, no ensino fundamental e possa participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e acesso ao currículo. (BRASIL, 2002)

Entende-se por serviços de apoio especializado os serviços educacionais oferecidos para suprir as necessidades especiais do educando, em turno contrário ao da classe comum, oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área de educação especial, realizados em parceria com as áreas de saúde, de assistência social e do trabalho.

Destaca-se que um dos serviços de apoio oferecidos no Ensino Fundamental é a Sala de Recursos, ela faz parte da cultura educativa e está diretamente ligada ao mundo da diversidade.

A Sala de Recursos nesta pesquisa considera-se como um serviço de natureza pedagógica desenvolvida por professor especializado, que suplementa (no

caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados as necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001, p.50)

De acordo com o MEC (BRASIL, 1994, p.19) entendem-se como

necessidades educativas especiais aquelas relacionadas a aprendizagem que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender, em decorrência das características particulares do aluno, bem como da ausência do reconhecimento institucional de suas possibilidades e limites, em desenvolver uma prática pedagógica a contento.

O aluno, nessa ótica

... deve ser entendido como sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e produzir a sua própria cultura. Estas questões evidenciam uma necessidade crescente de entendermos e pensarmos com a escola sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Entendermos a sua prática discursiva, as práticas cotidianas da sala de aula, as relações sociais e de poder e o currículo daí resultante, bem como entendermos melhor essas interações em termos de relações sociais mais amplas. Interessa-nos compreender como a presença de 'alunos ditos com necessidades especiais' está criando espaço no tecido da hegemonia dominante. (JESUS, CAETANO, AGUIAR, 2002 p.12)

A pesquisadora infere que a escola regular tem como compromisso ser competente no seu propósito de incluir e, para tanto, enxergar além da diferença, lembrando que cada criança é um ser único e que a utilização de todos os recursos disponíveis deve contribuir para que esta singularidade se firme na aceitação de

uma construção de mundo diferenciado. A diferença faz parte do cotidiano e não deve dar origem à desigualdade de oportunidades ou desvalorização das pessoas. Afinal, ser diferente é algo comum.

No intuito de consolidar um atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, esta pesquisadora constatou-se a necessidade de sistematizar ações concretas frente à implementação das adaptações curriculares voltadas ao ensino regular.

Tal necessidade é justificada a partir da constatação de que as diretrizes curriculares e os recursos pedagógicos tradicionais se mostraram insuficientes para atender a complexidade que envolve a educação desse alunado que, além de materiais específicos, requer, muitas vezes, adaptações significativas ao currículo.

A importância dessas adaptações é ressaltada por autores como Mazzota (1987) e Fonseca (1991), que consideram ser um meio de oportunizar a esses alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao saber elaborado, principal veículo de sua integração ampla e legítima no contexto social, pois as mesmas objetivam complementar o Currículo Básico que, embora fundamentado nos princípios da Educação Universal, volta-se preponderantemente para os alunos ditos normais, ou seja, um currículo flexível, que atenda realmente a todos os educandos.

Nesta perspectiva, a planificação pedagógica e as ações docentes estão fundamentadas, visando a organização do ensino eficiente para o processo de aprendizagem, o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, e como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 2002)

2.2 OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

A inclusão de crianças com deficiências físicas, sensoriais, mentais e comportamentais vem sendo operacionalizadas a partir da inserção em salas de aula comuns ou, excepcionalmente em classes especiais, existentes em escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino.

O processo inclusivo nas salas de aula comuns, se realiza mediante "os serviços de apoio pedagógico especializado", conforme preconizado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001, p.50)

Interpretando a legislação vigente, infere-se que os "Serviços de Apoio Pedagógico" exercem as seguintes funções:

- Nas classes comuns, atender “as necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p.50)
- Nas salas de recursos, suplementar (no caso dos superdotados) e complementar em relação aos demais alunos o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.
- Na Itinerância, prestar orientação e supervisão pedagógica periódica, por meio de visitas às escolas de modo a atender aos alunos em situação de deficiências.
- Professores - intérpretes, apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros com acentuados comprometimentos de comunicação e sinalização.

Cumprir destacar o caráter transitório das classes especiais, que podem ser criadas extraordinariamente, fundamentando-se no Capítulo II da LDBEN, nas

diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como os referenciais e parâmetros curriculares nacionais, de modo a atender aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos.

O texto da lei deixa transparecer claramente que este “lócus” se destina a cegos, surdos, quadros de condutas típicas, de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos e alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Deve-se assegurar se aos alunos atendidos em classes especiais: (BRASIL, 2001, p.50)

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial deve valer-se de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao Currículo Básico comum à todas as escolas. (BRASIL, 2001, p.53)

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências. (BRASIL, 2001, p.53)

O atendimento educacional especializado, poderá ocorrer excepcionalmente fora do espaço escolar, com a garantia de certificação de frequência, em dois ambientes distintos:

- Classes Hospitalares - destinado à educação de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial;
- Atendimento Domiciliar - viabilizar atendimento educacional especializado a alunos que em decorrência de tratamento prolongado de saúde implique em permanência prolongada em domicílio. (BRASIL, 2001, p.51)

O desdobramento prático e o atendimento educacional especializado no Brasil vai ao encontro de alguns indicadores do quadro de referência e dos apoios previstos na legislação educacional brasileira poderia ser aquele representado pela metáfora da cascata, proposto pelo Relatório Copex, 1976:

Nível 1

Aula regular com professor regular, primeiro responsável pela prevenção, identificação, avaliação e correção de dificuldades menores do aluno.

Nível 2

Aula regular com serviços de assistência ao professor regular.

Nível 3

Aula regular com serviços de assistência ao professor regular e à criança.

Nível 4

Aula regular com participação da criança em sala de aula de apoio.

Nível 5

Aula especial na escola regular com participação nas atividades gerais da escola.

Nível 6

Escola especial.

Nível 7

Ensino a domicílio.

Nível 8

Ensino em Instituição/hospital.

O demonstrativo evidencia cinco variantes priorizando o atendimento de crianças especiais em escolas comuns, cabendo o atendimento mais restritivo nos últimos três segmentos: escola especial, ensino domiciliar e classe hospitalar.

2.3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O processo de construção da Educação Inclusiva, na visão do Ministério de Educação do Brasil, constitui-se numa árdua tarefa de sensibilização para a mudança envolvendo ações junto à população, administração pública nas diferentes instâncias do poder, dos profissionais de todas as áreas profissionais, às famílias e a escola.

A filosofia inclusiva introduziu na educação novos conceitos, novas terminologias e novas responsabilidades educacionais. O termo adaptações curriculares é uma resultante das novas estratégias educacionais voltadas à diversidade.

A escola é o espaço que sofre o impacto das interrelações pessoais e grupais de caráter étnico, sexual, religioso entre outros. É nesse contexto que deve se iniciar o combate às diferenças antropológicas e culturais. É no espaço escolar que se deve buscar a aproximação máxima entre as pessoas independentemente das características biopsicossociais por elas apresentada.

Como vencer os desafios apresentados pelas diferenças humanas é o grande questionamento que se interpõe à educação contemporânea.

A proposta curricular conforme dimensionada nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, traz na sua estrutura a preocupação com a “Educação de Massa”, desvinculada de preocupações com as particularidades da aprendizagem, que diferem de uma para outra criança.

Pressionado pelas ideologias internacionais, visando o combate do analfabetismo e as diferentes formas de discriminação subjacentes ao contexto escolar, o MEC/SEESP, inspirado também em propostas internacionais propõe

como atenuante ao atendimento educacional de educandos com deficiências as “Adaptações Curriculares”.

Ao adotar a concepção de “Adaptações Curriculares” o Ministério de Educação do Brasil não se preocupou em elaborar uma proposta localizada a partir da engenharia de currículo. Por este motivo e para compreender as estruturas de tais propostas, nos obrigamos a buscar explicações na literatura internacional que alavanca a proposta de adaptações curriculares no cenário brasileiro. Destacando-se entre outros os estudos realizados por Giné e Ruiz (COLL, 1995, p.298-301), Torres Gonzáles (2002, p.127-188) e Manjoan, Gil e Garrido (BAUTISTA, 1997).

O Ministério de Educação do Brasil ao incorporar o ideário da Educação Inclusiva, no que tange às necessidades educativas especiais, reviu os termos empregados por Blanco (1999), adotando no contexto da Educação brasileira os termos Adaptações de Pequeno e Grande Porte, mantendo em algumas publicações oficiais os termos sugeridos por essa autora.^{1,2}

As Adaptações de **Pequeno Porte** podem ser categorizadas em organizativas de agrupamentos, didática e do espaço. São relativas aos objetivos e conteúdos (desde priorização de conteúdos, objetivos ou até mesmo eliminação de conteúdos secundários); avaliativas (adaptação e modificação de técnicas e instrumentos); aos procedimentos didáticos e às atividades (exemplo: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas e complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, adaptação dos

1) No documento original dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) esclarece que estas são chamadas de Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “significativo” em espanhol tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio) optou-se por adotar “de grande porte” por melhor descrever o que se pretende?

2) Ainda nesse documento, está contemplado que as Adaptações Curriculares Não Significativas com vistas da denominação utilizada na Espanha. Considerando que “não significativo” em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que “não significa”, que “não expressa (o significado) com clareza”, optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que esta descreve melhor a natureza do fenômeno em questão. MEC (BRASIL/SEESP, 2000 p.9)

materiais); e à temporalidade (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos). (BRASIL, 2002)

As Adaptações de **Grande Porte** do currículo são necessárias para solucionar as necessidades específicas do aluno quando esses apresentam sérias dificuldades para aprender, como forma de evitar a sua exclusão. Fazem parte destas características os elementos curriculares e as modalidades adaptativas (eliminação e introdução de objetivos, conteúdos, métodos e recursos específicos e introdução, eliminação, adaptações e modificação de critérios de avaliação e promoção, além do prolongamento do tempo de permanência na mesma série). (BRASIL, 2002)

Para a pesquisadora a elaboração das adaptações curriculares de **grande porte** contempla aqueles professores que estão comprometidos com as idéias de educação para todos, com os que trabalham com as necessidades educacionais especiais e com os que defendem a inclusão.

Nesse sentido, acredita-se que as adaptações curriculares de grande porte consistem num processo a ser desenvolvido no contexto escolar, visando remover as barreiras de aprendizagem apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesta visão, Carvalho (1999, p.11) elucida que:

para remover as barreiras, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas, o ambiente físico os recursos financeiros e materiais, os graus de participação da família e da comunidade, o projeto curricular adotado, a filosofia de educação, a metodologia que foram assumidas e consentidas por toda a comunidade acadêmica escola.

Remover barreiras à aprendizagem é considerar todos os alunos como seres em processo de crescimento e de desenvolvimento, que experimentarão a

aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiverem desmotivados, se não encontrarem sentido e significado para o que lhes ensinam, na escola. Mas, será extremamente agradável se a prática pedagógica estiver centrada no sucesso da aprendizagem de todos. (DEMO,1997)

Acertadamente Sánchez; Romeu (1996, p.69) afirmam que:

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde os processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura.

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e do como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem.

Para a pesquisadora a leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999), sem desconsiderar sua contribuição, suscita muitas questões. A grosso modo, pode-se apontar, por exemplo, que as citações acima referidas, representam o que no texto completo, apenas tangencia o que há de específico – de especial – nas necessidades educacionais de alguns desses alunos, o que dessa forma além de reproduzir a nossa dificuldade cultural de confronto com as múltiplas deficiências, restringe a possibilidade de produção, no contexto das práticas educativas, de conhecimentos que venham a contribuir para a sua superação.

As sugestões de adaptações se organizam na interação da dicotomia entre o individual e o social, entre as necessidades do educando e as respostas que devem ser frente a elas organizadas, ou seja, em um nível de proposições que reafirma que as necessidades são apenas dos alunos e as respostas são da escola, e não de que

as necessidades se forjam, como resposta/pergunta no seio das relações de ensino e aprendizagem vividas na escola, nas quais o confronto entre limites e condições de ação, entre os poderes e saberes, entre os diferentes papéis vividos por cada um, nada tem de harmonioso.

Pode-se também dizer, que a leitura (não crítica) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pode conduzir à equivocada hipótese de que na escola, se planejamos, as coisas acontecem como planejamos; que as orientações sugeridas asseguram a implementação do projeto político. Considera-se que embora os PCNs façam alusão ao caráter subjetivo das práticas educativas, o protagonismo atribuído às “adaptações curriculares”, enfatiza que as estratégias tornam-se mais importantes que os princípios que as justificam.

Ao refletir sobre o que, por que, para quem, quando e como nos propomos ensinar, pode-se superar a dimensão instrumental do currículo e ele passa a ser mais que um instrumento de apoio no processo educativo. Mais que ponte entre a teoria e a prática, o currículo é síntese desses aspectos, síntese que se efetiva nas formas como se organizam as relações/práticas educativas na escola.

Entende-se que quando ensinamos e aprendemos, fazemos viva a proposta curricular que construímos e/ou assumimos como nossa. Se as relações de ensino e aprendizagem nos transformam e se transformam, as formas de sua organização, não estão estagnadas. O currículo se desenvolve, se transforma, enfim existe, nessas práticas. Nesses termos a flexibilidade lhe é intrínseca. O currículo não apenas indica o que, como, e quando ensinar e avaliar mas nos transforma no âmbito das nossas ações, na medida em que (re)produz a cultura escolar que, em seu âmago, nos constitui como sujeitos, com saberes, papéis e funções específicas.

Conforme já previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: (BRASIL, 1999)

1 – No âmbito do Projeto Pedagógico – organização escolar e serviços de apoio possibilita:

- Flexibilização de critérios e procedimentos pedagógicos, levando em conta a diversidade dos alunos;
- Diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino;
- Avaliação de contextos que interferem no processo pedagógico;
- Identificação e avaliação de alunos com possíveis necessidades educacionais especiais;
- Elaboração de documentos informativos elucidativos para a comunidade;
- Definição de objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos;
- Priorização e seqüenciação e eliminação de objetivos para atender às diferenças individuais.

2 – No âmbito da Sala de Aula – destinam-se à programação da classe. Visam à real participação do aluno e sua aprendizagem.

3 – No âmbito Individual – focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Consideram seu nível de competência curricular e os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns aspectos devem ser previamente considerados para se identificar a necessidade de utilização das adaptações curriculares, em qualquer nível:

- A real necessidade;

- A avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular;
- Seu caráter processual, permitindo alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão.

As adaptações curriculares incidem sobre diferentes elementos curriculares.

Em relação ao acesso à aprendizagem, considera-se a relevância dos seguintes aspectos:

- Condições físicas, ambientais e materiais para o aluno;
- Melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas na comunidade escolar;
- Condições de participação do aluno nas atividades escolares;
- Mobiliário específico necessário;
- Equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- Materiais de uso comum em sala de aula;
- Sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral e escrita.

O processo avaliativo que fundamenta a aplicação de adaptações curriculares considera:

- Atitudes e expectativas em relação ao aluno em diferentes contextos;
- Sistemas de apoio ao aluno e à família;
- Engajamento e participação social do aluno;
- Condições socioeconômicas;
- Dinâmica familiar.

Alguns aspectos precisam ser considerados na avaliação e progressão escolar do aluno na série, etapa, ciclo, outros níveis:

- Possibilidades do aluno ter acesso às situações escolares e com menor;
- Necessidade de apoio especial;
- Valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- Competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- Efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

A reflexão mencionada exige que as mudanças se efetivem primeiramente no modo como os educadores concebem a capacidade de aprender dos alunos para, então, transformarem as ações pedagógicas.

Espera-se que cada educador encontre um jeito de caminhar na aventura de transformar a sua prática metodológica.

Nas palavras de Torres González (2002, p.162)

as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular a diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade.

Ações que atendam às necessidades específicas das pessoas com características diversificadas. Entende-se que nesse processo, o ensino vai sendo individualizado e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão

sendo postos a funcionar, em função das necessidades educativas de cada grupo de alunos ou individual. Em alguns casos, esses recursos e necessidades podem ser transitórios e afetar somente as vias de acesso ao currículo (adaptações metodológicas, adaptações dos conteúdos); em outros casos, podem ser mais graves e permanentes, e será necessário intervir nos objetivos.

Convém ressaltar, que neste âmbito curricular, o currículo é comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais: bem como, na capacidade das instituições escolares para responder às necessidades dos alunos.

Neste prisma, não tem sentido falar de currículo geral e especial. Essa conceitualização didática das adaptações curriculares é

(...) coerente com as afirmações teóricas da resposta à diversidade e com a escola compreensiva, a partir de um currículo único, que acata a diversidade, a responsabilidade do contexto escolar nas necessidades dos alunos, o da organização e, naturalmente, o do professor – orientador que deve se envolver no processo. (SÁNCHEZ, 1996, p.197)

Para a pesquisadora as adaptações curriculares são estratégias de adequação do currículo geral às necessidades dos alunos. Assim, uma adaptação curricular pode ser definida como acomodação ou ajuste da oferta educacional comum às necessidades, contexto e possibilidades dos alunos de uma escola.

De acordo com Salvador (1997, p.56) a adaptação curricular pode ser atendida como:

(...) um projeto de inovação que afeta o currículo, as estruturas organizativas da escola e a atuação do docente, na medida em que implica um projeto de mudança para a melhoria das propostas e atuações que resultaram ineficazes, ou seja, não são ajustadas à qualidade desejável. Em outro sentido, a adaptação curricular é um projeto e uma ação na melhoria, em

primeiro lugar, do próprio currículo, mas indiretamente, das competências dos alunos, dos professores e da escola em sua totalidade.

As adaptações curriculares são acima de tudo, uma estratégia de atuação docente para detalhar com precisão para onde e como dirigir os apoios que os alunos necessitam. Trata-se então, de repensar o currículo, seus elementos e relações, de contextualizar a proposta e melhorá-la.

De acordo com López (1990), a elaboração de adaptações curriculares será feita em função:

- das necessidades dos alunos;
- das circunstâncias e possibilidades da escola;
- dos meios e recursos disponíveis.

A adaptação deve ser concebida como um processo de tomada de decisões sobre os elementos do currículo, estabelecendo-se, com base nisso, distintos tipos de adaptação em função de diferentes critérios. Tal adaptação está sempre centrada e relacionada com as dificuldades de aprendizagem, qualquer que seja sua origem.

Nesta visão, se as dificuldades são distintas em sua forma e intensidade, as adaptações também o serão, como diz Salvador (1997, p.56), “Adaptação, portanto, se situa em um continuum”.

O pressuposto da adaptação curricular é oferecer oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando as especificidades. Essa intenção deve se explicitar no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo um ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno.

Em suma, coaduna-se estes critérios na elaboração das adaptações curriculares individualizadas.

Nesta perspectiva, o construto processual das adaptações curriculares individualizadas é norteada por fases assim distribuídas. (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p.169-171)

Fase I

Diagnóstico de alunos que apresentam dificuldades: avaliação inicial, histórico escolar, relatórios de orientação, informação da família, avaliações das equipes multiprofissionais, entre outros.

Fase II

O professor observa e avalia os fatores que dificultam os processos de aprendizagem: tal avaliação deve levar à realização de adaptações não – específicas, com pouco grau de significância, por intermédio dos recursos habituais que os professores costumam empregar: mudanças em alguns conteúdos, diversificação de materiais, atividades alternativas, mudanças na localização, entre outras.

É relevante acrescentar que em ambas as fases não se produzem fatos que conduzam à rotulação de alunos. Se, com essas medidas, for solucionada a problemática do aluno, este acompanharia a programação da aula planejada com os ajustes realizados, e, portanto, não estaríamos diante de um aluno com necessidades educacionais especiais. Essa fase implica igualmente o estabelecimento de colaboração em que devem se integrar o professor de apoio à integração e os outros professores da série freqüentada pelo aluno.

Fase III

Se as medidas adotadas não forem suficientes para o aluno poder acompanhar a programação comum, deve-se recorrer à incorporação da equipe técnico-pedagógica ao processo de colaboração iniciado na segunda fase. É o momento de operacionalizar o processo de decisão que abarcaria uma série de atividades relacionadas com as funções e competências de cada um dos membros, internos e externos, da comunidade que intervém no processo. Nessa fase considera-se necessária uma nova incorporação: o núcleo familiar.

As atividades do processo de avaliação, que a maioria dos autores denomina psicopedagógica, girariam em torno das seguintes questões: (EVANS, 1989)

- O que o aluno não sabe fazer e o que esperamos que seja capaz de fazer?
- Quais os aspectos de seu desenvolvimento biológico, intelectual, motor, afetivo, de relacionamento e de comunicação podem influir sobre o processo de aprendizagem?
- Qual é o ponto de partida? O que é que o aluno sabe? Implica determinar o nível de competência curricular do aluno nas áreas em que apresenta maiores dificuldades?
- Qual é o seu estilo de aprendizagem e a sua motivação para aprender?
- Quais as estratégias de ensino mais adequadas às características do aluno?
- Análise do contexto sócio-educativo e familiar. Sessões de reflexão e questionamento dos dados fornecidos.

Com os dados obtidos, pode-se determinar o tipo de necessidade educacional do aluno, o que, sem dúvida, constitui um avanço qualitativo importante no processo de tomada de decisões. Deve-se, portanto, decidir sobre a pertinência da adaptação curricular, quais elementos devem ser modificados e se afetam a todos ou alguns em cada etapa / série / aula.

Fase IV

Projeto da Adaptação curricular: tem como marco referencial a proposta curricular da série onde se encontra o aluno, é necessário chegar a um consenso, por meio de um modelo de trabalho interdisciplinar, sobre:

- A formulação dos objetivos de área.
- A seqüência e priorização de conteúdos.
- A graduação e tipos de atividades.
- A metodologia a empregar.
- Horários e distribuição de tempos.
- Critérios de avaliação e promoção.

Fase V

Desenvolvimento curricular: delimitação de responsabilidades no desenvolvimento do processo que afetará os três níveis de intervenção, já resumidos e o papel desempenhado pela família. Será estabelecido, de forma clara e precisa, o processo de intervenção que se relacionará aos seguintes aspectos:

- Modalidade de apoio: na aula comum ou fora dela?
- Quais aspectos o aluno trabalhará na orientação?
- Como vinculamos o seu trabalho à aula de apoio?

- Mecanismos de relação.
- Modificações na programação da aula para ajustar a intervenção.
- Confecção de materiais curriculares adequados.
- Assessoramento externo sistemático.

Fase VI

Avaliação da adaptação curricular individualizada e resultados: escalas de registro e observação, nas quais deverão ser destacados aspectos referentes à evolução do aluno, às modificações sobre as decisões curriculares adotadas, mudanças nas modalidades de apoio, linhas de colaboração familiar e decisões sobre a promoção do aluno.

Os diferentes acordos feitos em cada uma das fases constituirão o documento de adaptação curricular, que pode apresentar diferentes formatos, tanto a nível de MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA como nos diferentes seguimentos que fazem parte dos Estados. Acredita-se que o documento já elaborado pode retirar autonomia e realismo do trabalho docente. Por isso considera-se que o documento venha contribuir numa reflexão compartilhada entre os membros da comunidade educativa em relação às diferentes fases descritas.

Segundo Pérez (2003, p.76),

as adaptações curriculares são referenciais de um processo na tomada de decisões, compartida para ajustar, modificar e complementar o currículo comum as necessidades educativas dos alunos com objetivo de conseguir seu máximo desenvolvimento pessoal e social.

Para que o Locus das adaptações curriculares se estabeleça como inovadora é preciso conhecer, também, os tipos de adaptações curriculares propostas por Pérez (2003, p.77).

Existem vários pontos a serem tocados sobre as adaptações curriculares, à saber, os principais:

1. **Adaptações de acesso ao currículo.** São modificações que se realizam para adequar os espaços e a provisão de recursos técnicos, materiais, de comunicação, para facilitar aos alunos que tem dificuldades (físicas e de comunicação) consentir as experiências de ensino e aprendizagem. As adaptações de acesso podem ser de:
 - a) Espaços: suprimimento das barreiras arquitetônicas, adaptação de aulas (sonorização e luminosidade) para favorecer a mobilidade e autonomia;
 - b) Materiais: adaptação ou provisão de mobiliário, equipamentos específicos ou ajudas técnicas para favorecer o deslocamento, reeducação visual e auditiva;
 - c) Comunicação: aprendizagem de um sistema de comunicação complementar - linguagem oral (linguagem de signos), para favorecer a comunicação dos alunos.

2. **Adaptações Curriculares.** São modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, metodologia, critérios e nos procedimentos de avaliação para atender as diferenças individuais. As adaptações curriculares podem ser:
 - a. **Adaptações Curriculares Não Significativas:** modificações que se realizam nos distintos elementos de uma programação para responder as diferenças individuais, sem afetar o ensino básico do

currículo. É uma medida de atenção a diversidade que o professor realiza para que seus alunos possam conseguir as capacidades expressadas no currículo. Em geral, estas modificações podem ser de dois tipos: modificar o tempo previsto para conseguir os objetivos e priorizar algum elemento;

- b. **Adaptações Curriculares Significativas:** modificações que se realizam e que implicam na eliminação de alguns ensinios básicos do currículo: objetivos básicos nas diferentes áreas, conteúdos essenciais, modificação de critérios e procedimentos de avaliação, para atender as diferenças individuais dos alunos. (ibid.)

Portanto, as adaptações curriculares devem realizar-se sempre que as necessidades educativas dos alunos não puderem ser atendidas com os recursos comuns que o mesmo dispõe para resolver as dificuldades.

Nesta perspectiva, Pérez, afirma que

em função das necessidades que apresentam nossos alunos, se realizarão as ações educativas necessárias, que podem ir desde o mínimo ajuste das estratégias educativas (dar-se mais tempo, explicar de outra forma, ajudar na execução, etc.) até as adaptações mais significativas que podem afetar os objetivos e conteúdos. (ibid.)

2.4 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: APOORTE PARA ATENDER AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Para o PARANÁ/SEED/DEE (2002, p.20), a rede de ajuda e apoio se constitui em um “conjunto de serviços, ofertados pela escola e comunidade em geral,

que objetiva dar respostas educativas às necessidades educacionais especiais do aluno”.

Continuando nesta perspectiva, ressalta que a comunidade escolar deve conhecer as possibilidades da rede de apoio e ter informações sobre o acesso aos seus serviços. A comunidade escolar deverá, sempre que detectar alguma necessidade educacional, identificar na rede de apoio disponível a melhor resposta educativa para remover as barreiras para a aprendizagem do aluno.(ibid., p.21)

Mazzota (1998, p.2) afirma que:

Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir o ensino comum ou regular como forma de assegurar o ensino para esse alunado. Tais auxílios e serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que especiais, às necessidades educacionais especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos no contexto escolar em que se encontram.

Como verificado na Declaração de Salamanca (BRASIL, CORDE 1994, p.32),

a alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Quando o atendimento às necessidades educacionais especiais, estiver além das condições e possibilidades dos professores e dos demais recursos escolares comuns segundo Mazzotta (1984), demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais por professores especialmente preparados para atendê-las. E

lembra “que os auxílios e serviços educacionais especiais representam conquista que custou muito tempo e muita luta para que sejam levemente descartados por autoridades escolares e outros profissionais”.

2.5 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL – SUAS CARACTERÍSTICAS BIOPSICOLÓGICAS

Todas as bases teóricas consultadas apontam evoluções significativas quanto ao conceito de deficiência mental. Os avanços científicos, principalmente em genética, bioquímica, psiquiatria, psicologia e pedagogia favoreceram ao longo do último século, tais avanços na forma de definir e caracterizar o retardamento mental.

Reverendo a literatura clássica sobre deficiência mental, foi possível destacar conceitos de importantes pesquisadores, os quais, somados aos conceitos contemporâneos, nos permitem vislumbrar a evolução conceitual, as variáveis neles contidas e que permaneceram inalteradas ao longo do tempo.

Para Grossman (1977)

a deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento. (apud KIRK e GALLAGHER, 1987, p.121)

A deficiência mental foi descrita por Doll (1941) citado por Kirk e Gallagher (1987, p.123) como: (1) incompetência social e ocupacional com incapacidade para dirigir negócios a nível de adulto; (2) subnormalidade mental; (3) retardo intelectual

desde o nascimento ou primeira infância; (4) retardo na maturidade; (5) resultado de origem constitucional por hereditariedade ou doença; e (6) incurabilidade essencial.

No entendimento de Krinski (1969), citado por Assumpção Jr. (1991, p.16), a deficiência mental, “não corresponde a moléstia única mas um complexo de síndromes que tem como única característica comum a insuficiência intelectual.”

Na tendência inclusivista, a ressignificação do conceito de deficiência mental é vista não mais pelo aspecto das limitações apresentadas pela pessoa, e sim sob o aspecto de suas potencialidades, de suas habilidades e do desempenho para desenvolver-se como pessoa e como cidadão.

Segundo Marcucci (2003, p.44), no Brasil utiliza-se preferencialmente o termo deficiência mental no lugar de retardo mental – forma mais utilizada internacionalmente (“mental retardation”), em países de língua inglesa; “retraso mental”, em países latino-americanos e Espanha; “retardamento mental”, em Portugal. Para essa autora, essa questão, não passa de mera discussão semântica.

Ainda em se tratando do termo deficiência mental, destaca que:

os favoráveis ao termo acreditam-no menos preconceituoso e mais fiel ao fenômeno, uma vez que retardo pode sugerir uma condição possível de recuperação plena, o que não ocorre com o termo deficiência, que implica uma consequência irreversível de inúmeros fatores. Vernáculo e preconceitos à parte, será adotado a partir deste tópico unicamente o termo deficiência mental, por ser o mais utilizado em nosso meio. (MARCUCCI, 2003, p.44)

É neste sentido que Schalock, membro da comissão que formulou o novo conceito de deficiência mental – conhecido este como Sistema – 92 – proposto pela “American Association on Mental Retardation” - AAMR, (Associação Americana de Retardo Mental), declarou, durante palestra no Brasil, que o termo “mental

retardation” (retardo mental) não agrada à comissão; entretanto, por falta de outro melhor, até a próxima revisão, continuará sendo utilizado. (MARCUCCI, 2003, p.44)

Nas palavras de Marcucci,

a deficiência mental é um quadro resultante de múltiplos fatores, com variados quadros clínicos, apresentando como denominador comum a insuficiência intelectual. Para ela, durante muitos anos utilizaram-se categorizações genéticas anatomopatológicas e etiológicas. Posteriormente, com o desenvolvimento de técnicas de psicometria, foram utilizadas as classificações de acordo com o nível intelectual. De uma outra forma, a definição ficava incompleta: ora exclusivamente médica, ora somente psicológica. A partir do início do século XX, na Inglaterra, surgiu a primeira definição mais global da condição; essa definição teve ainda o mérito de separar dos quadros de deficiência mental os quadros de demência ou doença mental, fixando a ocorrência da deficiência antes dos 18 anos de idade. (MARCUCCI, 2003, p.44)

Neste sentido, a mesma autora se refere ao “Mental Deficiency Act” (Inglaterra) – como: “um estado de parada do desenvolvimento intelectual incompleto, existente antes dos 18 anos, determinada por causas intrínsecas ou produzida por doenças ou traumatismos”. (MARCUCCI, 2003, p44)

O termo Deficiência Mental (DM) é de origem médica, explicado em termos de sintomas, síndromes e desordens mentais, mas o que existe por trás são sempre critérios sociais, de ordem ética, moral, legal e psicológica, em confronto com problemas ideológicos, econômicos e políticos, que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade baseada na homogeneidade, na eficácia e na rentabilidade que, fatalmente, tende a segregar quem não corresponde às exigências. (FONSECA, 1995)

O retardo mental é definido como sendo o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, observado durante o período de desenvolvimento integral do organismo, e que leva a deficiências no comportamento

adaptativo, conforme a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), uma organização que congrega profissionais de várias áreas da ciência, entre elas, medicina, direito e educação. (HARDMAN et al., 1990)

A conceituação de Deficiência Mental utilizada na medicina e também na área educacional é aquela proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (1992), assim descrito no DSM.IV (1995, p.39):

(...) funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Interpretando e compreendendo o conceito:

- 1) **É caracterizado por funcionamento intelectual significativamente inferior à média.** Isto é, é definido como escore padronizado de QI de aproximadamente 70 a 75 ou abaixo baseado em avaliação que inclui a aplicação de um ou mais testes de inteligência aplicados individualmente com objetivo de avaliar o funcionamento intelectual. Esses dados devem ser revisados por uma equipe multidisciplinar e validados por testes adicionais ou informação avaliativa. Os testes, embora colocados sob suspeita pelos estudiosos, se constituem no único instrumento para avaliar se a criança é ou não portadora de déficit cognitivo. Se utilizado isoladamente poderá apresentar equívocos, daí a necessidade de seu atrelamento as demais características evidenciadas no contexto da AAMR.

- 2) Acompanhado de limitações significativas ao funcionamento adaptativo.** As limitações em habilidades adaptativas estão relacionadas mais de perto, com a limitação intelectual do que com alguma outra circunstância, como: diversidades lingüísticas e culturais ou limitações sensoriais.
- 3) Associadas em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas.** É necessária evidência de limitação em condutas adaptativas, porque o funcionamento intelectual sozinho é insuficiente para o diagnóstico de retardo mental. O impacto do funcionamento dessas limitações deve ser suficientemente compreensivo para incluir, pelo menos, duas áreas de habilidades adaptativas demonstrado, assim, uma limitação generalizada e possibilitar a redução de probabilidade de erro na mensuração.
- 4) Comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.** Essas habilidades são importantes para o sucesso funcional e estão freqüentemente relacionadas à necessidade de apoio que as pessoas com retardo mental apresentam. Devido à relevância de cada habilidade das condutas adaptativas que podem variar, a avaliação do funcionamento deve ter como referência, a idade cronológica da pessoa.

Convém ressaltar que a manifestação da deficiência mental antes dos 18 anos é mais uma característica implícita a esse conceito.

Os conceitos citados demonstram a evolução na maneira de compreender e interpretar a deficiência mental, evidenciando que esse fenômeno se constitui de um intrincamento caracterológico complexo, de dimensões biológicas, psicométricas e sociais.

Na atual tendência inclusivista de educação, a ênfase conceitual vem recaindo sobre os aspectos das potencialidades, habilidades e do desempenho do indivíduo para desenvolver-se como pessoa e como cidadão.

A caracterização da deficiência mental vem sendo submetida a estudos, que demonstram a possibilidade de encaminhamentos teóricos diferenciados, os quais variam de acordo com a concepção teórica da educação e da deficiência.

O conceito de deficiência mental, tal qual descrito, aglutina componentes psicométricos, sociológicos e médicos, voltando-se fortemente para o entorno sociocultural. Aceitar tais pressupostos conceituais significa de antemão, redimensionar a avaliação do sujeito, antes definida pela psicometria comportamental, com linguagem e ilustrações descontextualizadas da realidade do educando.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), conforme citado por Marcucci (2003, p.47), a deficiência mental se manifesta em diferentes níveis, a saber: Leve, Moderado, Severo e Profundo:

1. Leve (QI entre 50 e 69).
2. Moderada (QI entre 35 e 49).
3. Severa (QI entre 20 e 34).
4. Profunda (QI inferior a 20).

Sob esta ótica, faz-se necessário abordar as características da deficiência mental por níveis de classificação:

- a) As pessoas em situação de **deficiência mental leve** representam a maioria (cerca de 85%) da população com deficiência mental. A criança apresenta atraso leve no seu desenvolvimento mas, geralmente, até a idade escolar, não se diferencia de seus pares considerados normais. Ao ingressar na escola, no entanto, é identificado revelar dificuldades gerais ou específicas para corresponder às expectativas educacionais, principalmente em relação aos aspectos acadêmicos referentes à leitura, escrita e conteúdos matemáticos. Esses alunos, recebendo atendimento especializado, se beneficiam satisfatoriamente, dos conteúdos acadêmicos, atingindo níveis de complexidade compatíveis com suas possibilidades intelectuais. Na adolescência e idade adulta, podem ser capazes de desempenhar atividades profissionais, adquirindo independência econômica e social.
- b) As pessoas com **deficiência mental moderada**, representam cerca de 10% da população com deficiência mental. A criança geralmente é identificada nos primeiros anos de vida, visto que os atrasos nas áreas de desenvolvimento social, mental, motor e de linguagem, são facilmente percebidos. Essas crianças, recebendo atendimento especializado, desde os primeiros anos de vida, podem desenvolver habilidades básicas em termos de autocuidados, comunicação, adaptação social e de auxílio nas tarefas caseiras e rotineiras. Na idade escolar, podem evidenciar progressos em conteúdos escolares apresentados em abordagem funcional. Na adolescência e vida adulta, são capazes de realizar tarefas

simples de trabalho produtivo, contribuindo para sua manutenção econômica e social.

- c) As pessoas com histórico de **deficiência mental severa** se constituem de 3% a 4% da população com deficiência mental. As pessoas apresentam atrasos significativos em todas as áreas de desenvolvimento, necessitando de trabalho sistemático para aquisição de habilidades sociais, no que se refere a cuidados pessoais, comunicação e independência pessoal. Na adolescência e na idade adulta, podem realizar tarefas simples e rotineiras, mas necessitam de supervisão permanente, sendo dependentes em situações sociais e econômicas.
- d) O grupo de pessoas com **deficiência mental profunda** constitui aproximadamente 1% a 2% da população com deficiência mental. Devido ao atraso intenso em todas as áreas do desenvolvimento, as pessoas geralmente apresentam capacidades restritas de aprendizagem de habilidades básicas. Na adolescência e na vida adulta, em nível limitado, podem adquirir hábitos de cuidados pessoais, porém não conseguem atingir padrões de independência suficientes para a manutenção social e econômica, necessitando de cuidados permanentes durante toda a vida.

Essa representação da OMS vem se constituindo ao longo tempo, em referência educacional no que tange à prática pedagógica com esse alunado.

Já é uma tradição no contexto educacional conduzir educandos em situação de deficiência mental leve para classes especiais na rede regular de ensino; os moderados, severos e profundos são comumente encaminhados às escolas especiais.

2.6 O DEFICIENTE MENTAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

O fenômeno da deficiência mental preocupa os estudiosos de diferentes ramificações científicas desde o final do século XVIII. Sob a ótica educacional, a aprendizagem vem sendo sistematicamente, estudada e contextualizada nos três grandes paradigmas que permearam a Educação Contemporânea: a condutual, o cognitivo e o ecológico contextual.

A vertente condutual fundamentada nos estudos de Watson e Skinner e outros consolidaram uma prática empregada por psicólogos e educadores até nossos dias. É decorrência dessa vertente paradigmática, a prática da psicomетria, amplamente utilizada pelos psicólogos, e pedagogicamente, pela utilização dos currículos fechados, nos quais, a aprendizagem se opera pela prática da repetição. A modificação comportamental dos educandos ocorre mediante a disciplina rígida aplicada pelo professor na sala de aula. (DEL RIO, in COLL, 1996, p.3)

As escolas especiais, voltadas ao trabalho educacional com pessoas portadoras de deficiência mental aplicaram por longos anos, a análise de tarefas, entendida como um sistema de observação e de avaliação de acordo com o desenvolvimento do educando, evitando colocá-lo em tarefas demasiado difíceis, o que acarretaria frustração ao aluno; ou demasiado fáceis, gerando-lhe desinteresse. (FONSECA, 1995).

Segundo esse autor, essa metodologia é válida para as situações ideais de aprendizagem ou para situações de insucesso. A sua estruturação implica a observação de duas variáveis: em que se operou o comportamento desviante da curva de aprendizagem normal e do delineamento do perfil intra-individual, focando áreas fortes e fracas. (FONSECA, 1995, p.61)

Tais condicionantes favorecerão a elaboração dos objetivos, a seqüencialização de tarefas, a estruturação das subtarefas, até atingir a mudança de comportamento.

Essa metodologia permeia o “Programa Educacional Individualizado” (PEI), proposto por Feuerstein (1980), constituído de situações que favorecem permanentemente, o sucesso do educando, condição motivacional imprescindível, ao êxito e à eficácia do programa (ibid., p.60).

O paradigma cognitivo assumiu relevância no contexto educacional, a partir de estudos de Piaget. Contrapondo ao comportamentalismo, para quem os estímulos externos e irracionais são determinantes do comportamento humano, agora a mente humana prevalece e dirige a pessoa. A inteligência, a criatividade, o pensamento reflexivo e crítico norteiam essa vertente paradigmática. (COLL e MÁRTI, 1996, p.105-114).

A educação sofre grandes transformações à luz dos novos princípios, amplamente divulgados por teóricos como Ausubel - aprendizagem significativa, Brunner - aprendizagem por descobrimento, Piaget, defendendo o construtivismo e ainda Feuerstein - enfatizando a mediação da aprendizagem.

Segundo tais postulados teóricos, assume relevância no processo ensino-aprendizagem a mediação professor e aluno. Tanto o aluno como o professor, constroem de forma interativa e contextualizada, de forma a considerar valores e crenças, aspectos culturais, bem como o contexto ecológico compreendendo recursos, circunstâncias externas, limitações administrativas.

Tais caracteres remetem a uma proposta de currículo aberto e flexibilizado. O paradigma mais visado na atual conjuntura educacional é o Ecológico, com ênfase na aprendizagem contextualizada nos estudos etnográficos, nas demandas do

entorno sociocultural e nas múltiplas formas de adaptação do ser humano. (PÉREZ e LOPES, 1989, p.40-41)

Na perspectiva educacional é valorizado o ecossistema do aluno, interpretado como a família, a cidade, o bairro, os costumes, a escola como estrutura social e o professor como mediador do processo ensino - aprendizagem.

A aprendizagem contextual e compartilhada é uma das características pedagógicas evidentes nesse aparato teórico. Os caracteres evidenciados demonstram que o processo ensino-aprendizagem não é apenas situacional, mas também pessoal e psicossocial, assumindo relevância o currículo aberto flexibilizado.

A metodologia subjacente a essa teoria investiga a gestão escolar, as tomadas de decisões, as relações internas do pessoal, a identidade de alunos e professores, seus interesses e seu contexto pessoal e social. O conceito de deficiência mental da AAMR - focado no funcionamento adaptativo do sujeito, na comunicação, nos cuidados pessoais, na vida no lar, nas habilidades sociais, no desempenho na comunidade, na independência na locomoção, na saúde e segurança, nas habilidades acadêmicas funcionais, no lazer e trabalho -, se enquadra perfeitamente nessa vertente paradigmática.

No Brasil, já foram desenvolvidos estudos nessa vertente e até uma proposta curricular ecológica para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem à pessoas em situação de deficiência mental. A obra “Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos Básicos para o Currículo”, de Maria Cecília Freitas Cardoso (1997), ilustra o empenho e a iniciativa educacional na área da Educação Especial, voltada à indivíduos com histórico de deficiência mental.

Essa autora formaliza sua proposta curricular ecológica a partir de quatro grandes eixos: Área Doméstica, Área Comunitária, Área Escolar e Área Ocupacional.

2.7 O PROFESSOR E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Nesta etapa do trabalho, buscou-se retratar o professor, considerando os seguintes aspectos: o seu papel na educação e a sua formação diante do processo de inclusão.

O professor mediador da aprendizagem é o protagonista do desenvolvimento curricular, com responsabilidade que vai além de simples executor, assumindo o papel prático e de reflexão sobre o que desencadeia. Esse professor ao mediar a aprendizagem interativamente com seu aluno dá vida, forma, significado e importância ao conhecimento apresentado. A reflexão sobre a ação é um componente essencial na prática pedagógica do professor mediador. Quando a prática se torna repetitiva e o conhecimento cada vez mais mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir as ações, perdendo valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. (GÓMEZ, 1992, p.103-105)

Nesta ótica, o papel do professor vai além da transmissão de informações. O conhecimento é apresentado, preferencialmente de maneira contextualizada, para que a solução de um problema possa objetivar a ligação com a solução de problemas futuros e mais abrangentes. O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para

todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

No processo interativo aluno – professor, o educando aprende a refletir e discernir sobre as questões/conhecimentos e a ter competência para lidar com as situações que se apresentam.

Sobre as diferenças das capacidades acadêmicas observadas em sala de aula, Carvalho (1998, p.22) comenta que se faz:

Necessário que todos os professores assumam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana e explicam porque: alguns alunos são mais dedicados e esforçados; outros dão preferência a determinados conteúdos; há aqueles que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem com enorme facilidade. Alguns exigem muitos estímulos para se manterem atentos e interessados enquanto há os que aprendem com, sem ou apesar do professor.

Apesar de, atualmente, estarem à disposição dos alunos estímulos e recursos tecnológicos que facilitam e enriquecem a aprendizagem, estes não podem substituir a relevância do conhecimento mediado interativamente pelo professor. O professor planifica os conteúdos a serem desenvolvidos, tomando decisões relevantes, tendo como parâmetro a especificidade sobre como cada aluno aprende. Dessa forma, Perrenoud (1999, p.7) define a noção de competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Isso significa que para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se pôr em ação vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas ao sabor da experiência e formação do indivíduo. (ibid., p.7-8)

Existem mecanismos que facilitam essa tomada de decisão, tais como: entender a estrutura de conhecimentos, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade dos estudantes, e elaborar uma matriz de comportamento - conteúdo, como uma planificação que ajudará a integrar e equilibrar os objetivos, comportamentos dos alunos e conteúdos de curso que serão ministrados. (ARENDS, 1995, p.63)

Para Morin (2000, p.16), “o educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades”. Ao mesmo tempo em que ensina, aprende a relativizar e a valorizar a diferença, aceitando todo o aprendizado como provisório. “Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses”.

Segundo Delors (1996, p.139-140), para que os professores possam aprender o que ensinar e como ensinar, alguns aspectos deverão ser considerados. No que se refere à sua formação pessoal, deve-se aperfeiçoar os conhecimentos, não bastando a formação inicial; deve haver equilíbrio qualitativo entre a competência para a disciplina ensinada e a competência pedagógica. O professor deve desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva para ter conteúdo próprio a transmitir. Sobre as suas atitudes, é importante: que ele crie uma concepção de pedagogia questionadora, que transcenda o utilitário; que ele incute em si, a vontade de investigação de pesquisas científicas e de uso de tecnologias, participando das decisões relacionadas com a educação, não somente no âmbito escolar, mas no momento de decisões amplas de diretrizes maiores.

Com essas possibilidades, ao professor será dada a oportunidade de desenvolvimento do potencial próprio e de seus alunos, considerando-se que o

saber e o saber fazer estão intimamente ligados **ao saber ser** e, segundo Morin (2000, p.16), “são poucos os modelos vivos de aprendizagem integradora, que junta teoria e prática, que aproxima o pensar do viver”.

Conforme anotações nossas tomadas no Seminário Internacional de Educação: Competências na Educação, Perrenoud (2001) categoriza as qualidades esperadas em um professor do futuro, em dois grupos: a) no âmbito da socialização e da cidadania, e pessoa deve ser confiável, mediadora intercultural, animadora de uma comunidade educativa, organizadora de uma vida democrática, transmissora cultural, intelectual; b) no âmbito da construção de saberes e competências, deve ser: organizadora de uma pedagogia construtiva, promotora da garantia do sentido dos saberes, criadora de situações de aprendizagem, administradora de heterogeneidade, reguladora dos processos e percursos de formação.

O professor aprende a reproduzir, com maior ou menor fidedignidade, os ensinamentos que lhe são transmitidos em cursos de graduação, capacitação e aprimoramento, os quais proporcionam melhoria da qualidade profissional. Entretanto, essa capacitação, na maioria das vezes, apenas atinge conteúdos relacionados à área cognitiva. Para se pensar na questão da competência do professor, não basta que este domine o conteúdo a ser ministrado, que conheça e aplique de forma adequada as técnicas de ensino, que saiba sobre a clientela com que se está trabalhando. É também importante entender sobre a interação humana, abrangendo a emoção e o vínculo afetivo no momento de ensinar.

Dessa forma, é possível pensar em duas vertentes distintas sobre competência, uma que passa pelo âmbito da razão e outra da afetividade, de ser humano.

Quando os problemas humanos se pretendem reduzir a problemas técnicos, ou quando se os relega a consideração dos seus aspectos políticos e éticos, a atividade profissional se reduz a uma mera intervenção técnica, mecânica, governada por especialistas externos, cuja linguagem e competências são cada vez mais especializadas, menos compreensíveis e, portanto, menos acessíveis à sociedade em geral. (GÓMEZ, 1995, p.345)

Para Davis e Oliveira (1993, p.83), afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar.

Davis e Oliveira (1993, p.84) comentam que os fatores afetivos e cognitivos do professor e alunos exercem influência decisiva na interação que se estabelece na escola:

Na interação, cada parceiro busca o atendimento de alguns dos seus desejos: de proteção, de subordinação, de realização, etc. Através dela, tanto os alunos quanto o professor vão construindo imagens de seu interlocutor, atribuindo-lhe determinadas características, intenções e significados. Cria-se, assim, uma rede de expectativas recíprocas entre professor e alunos, que pode ser ou não harmoniosa.

Sobre as expectativas alimentadas pelos professores, Macedo e Amaro (2001, p.10) abordam este tema, explicando o desejo por uma escola de **excelência**:

Nem sempre a escola foi aberta a todos. Havia - e ainda há - uma 'escola da excelência', que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas aqueles que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por ela. Essa escola, não sem razão, ainda que pouco acessível à maioria de nós, tornou-se nossa principal referência, sonho ou aspiração de pais e crianças. Muitos

professores gostariam, igualmente, de trabalhar nesse tipo de escola ou que seus alunos tivessem um comportamento compatível com suas exigências. Mas a realidade mostra que poucas crianças têm condições de ingressar em uma escola como essa e, menos ainda, de nela permanecerem ou serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão de enfrentar.

Da mesma forma, também há uma exigência sobre o ser professor-mestre, o qual pode ser assim caracterizado por Reboul (1982, p.117), como sendo aquele que ensina, guia, educa, pois vem de *magister*. O autor também enfoca que há que se pensar no mestre como alguém em que o ensinamento está além do que está escrito em livros, indo a sua independência além da relação com a instituição. A sua autoridade é a de uma competência que está liberta de amarras, estando sua sabedoria além do saber-fazer ou do saber puro - é o saber ser.

Ao delinear o perfil do professor, emerge a questão: A formação docente atual corresponde às expectativas inclusivistas?

Pode-se pensar em algumas alternativas para esta resposta. Na primeira, o professor que não possui experiência educacional pode se deixar dominar pelas instituições e pelos programas a serem seguidos, tolhendo ou limitando a sua prática. Algumas vezes, por não ter sido capacitado durante a formação, não consegue adaptar o ensino às condições dos seus alunos, deixando de respeitar as necessidades que surgem no seu campo de atividade, e ainda, em outras, ele não acredita na sua capacidade de educador.

Conforme o Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro (1995, p.18), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Portaria nº 1793/94, recomendando a inclusão de disciplinas específicas e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de ensino superior. Dessa forma, no currículo de

todas as habilitações oferecidas pelas instituições de formação de professores, devem ser inseridas informações teóricas e práticas acerca dos alunos que têm ficado à margem do sistema educativo, entre os quais se encontram, particularmente, os educando com deficiência.

Ao se deparar na sala de aula, com alunos com necessidades diferentes das que ele está acostumado a lidar, o professor sente-se sozinho e confuso, não tem o apoio de que necessita, porque não há um trabalho conjunto, mas também não identifica suas limitações, reproduzindo sua aparente prática que nem sempre produz resultados positivos, para situações cada vez menos semelhantes. Interrompe o seu próprio diálogo criativo com a situação real complexa. (GÓMEZ, 1992, p.105-106)

Dessa forma, na opinião de Werneck (1997, p.57), chegar à inclusão é um processo individual e, portanto, para muitos, solitário. Quase todo processo de busca de conhecimento é solitário, e doloroso. Mesmo que duas pessoas tenham vivenciado situações idênticas e obtido informações, na mesma fonte, sobre determinado assunto, nunca estarão no mesmo patamar de conhecimentos. Quando o tema **ameaça**, alguns indivíduos se tornam **impermeáveis** a eles, como que para se protegerem das aflições que uma mudança de paradigma pode causar.

Segundo Mantoam (2002, p.8), os professores “esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas”.

Corsi (2001, p.106) defende que “é importante respeitar a criança com deficiência e conhecer suas dificuldades para compreender suas necessidades. A deficiência é uma das características que compõem o indivíduo”.

Continuando nesse mesmo enfoque, Sá (2000, p.2) entende que:

a crença de que os educadores necessitam de conhecimentos e habilidades específicos sobre cada tipo de deficiência predomina sobre a possibilidade de ampliar e construir competências acerca de diferentes estilos de aprendizagem e perceber a escola como espaço de formação e de construção do conhecimento a partir do aluno real e não imaginário.

Segundo o documento “Recursos Pedagógicos na Aprendizagem” PARANÁ/SEED (1999, p.12), Para que o professor possa interagir adequadamente e participar do progresso de seus alunos, ele deve, além de conhecer as características de seus educandos, ter um grande interesse pelo ser humano.

Não há como entender o homem; seja na sua totalidade, ou nas suas peculiaridades, diferenças, potenciais e inteligências múltiplas, se não enxergá-lo enquanto ser humano. O professor-mestre é alguém que pode olhar e lançar o olhar com olhos de dignidade, da compaixão pelo mundo, da igualdade enquanto ser.

Afinal, ele terá que ensinar para a aprendizagem não somente a todos, mas principalmente a cada um de seus alunos, como alguém especial que sabe navegar por entre as diferenças, as particularidades, predisposto e consciente de que o resultado também depende do seu querer.

Nessa ótica, em que o desenvolvimento objetiva a realização humana em todas as suas dimensões, a educação fundamental tem seu papel importante de englobar os requisitos básicos ao acesso a outros níveis de formação/aquisição, respeitando sempre a natureza e o ritmo de cada pessoa.

Assim, o processo de desenvolvimento deve provocar o despertar do potencial do ser humano para que ele possa ser ator e autor da sua própria existência.

Com essa incumbência, a educação deve propiciar quatro pilares que serão alicerces na vida de cada pessoa (DELORS, 1996, p.77). O primeiro, *aprender a conhecer*, que permite adquirir os instrumentos de compreensão. O segundo, *aprender a fazer*, para agir e interagir sobre o meio. O terceiro, *aprender a viver juntos*, pois somente numa visão de cooperar, compartilhar e conviver é que o homem se transforma em ser social. Por último *aprender a ser*, como uma interligação e transligação dos outros princípios.

Esses quatro pilares propostos por Delors (1996, p.77) devem ser implementados pela escola de forma a garantir o desenvolvimento de todos e a execução das propostas, sem privilegiar ou sobrepor um aos demais. Somente com equilíbrio dos quatro pilares se considera que o homem está sendo educado em toda sua plenitude. *Aprender a conhecer* é ter o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. É aprendendo a conhecer que o homem compreende melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e compreende o real e o virtual, com o despertar da capacidade de discernir. Pode ser um meio e uma finalidade humana. Meio porque espera que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca, e fim quando há prazer em conhecer, compreender e descobrir. No *aprender a conhecer*, o homem exerce sua capacidade de: atenção, quando aprende a prestar atenção às coisas, às pessoas, à sucessão dinâmica de informações; de memória, quando tria (seleciona) os dados a aprender pela memória associativa; de pensamento, quando avança e recua entre o concreto e o abstrato, e quando ele se utiliza dos métodos dedutivo e indutivo para encadear o pensamento.

Conforme Bueno (1997, p.80) todo educador deve “ter interesse em aprender, pensar sobre situações com conhecimento e critério, e saber inovar, a fim

de ter condições para enfrentar os desafios e contornar os problemas que vão surgindo em sua prática diária”.

Aprender a fazer está interligado à profissionalização com vistas à demanda atual, sendo as tarefas puramente físicas substituídas pelas de produção intelectual. É o processo técnico modificando as qualificações exigidas. Dessa forma, não basta preparar alguém para determinada tarefa material, mas sim preparar para a evolução, incentivando as qualidades da capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerar e de resolver conflitos, de acordo com as novas tendências e a evolução quantitativa e qualitativa do setor de serviços.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2002, p.17), os professores das classes regulares

precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Conforme Nóvoa (1992, p.25) a formação deve fornecer:

aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilita as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Como a educação tem a missão de transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, e levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e das interdependências entre todos os seres humanos, essa educação pode dar à criança uma visão mais real e justa do mundo, oferecendo oportunidades ao aluno de se colocar no papel do outro para compreender seu modo de vida. Também deve proporcionar tarefas com objetivos comuns para que

os alunos aprendam a trabalhar coletivamente, enriquecendo e fortalecendo as relações aluno/professor e aluno/aluno. *Aprender a conviver* com os outros se torna um desafio, pois como eliminar preconceitos e habilidades latente entre grupos e dar lugar a uma cooperação mais serena? Duas estratégias são adequadas a esse objetivo, a primeira é a descoberta do outro; e a segunda a participação em projetos comuns. Toda pessoa deve estar preparada para elaborar o pensamento autônomo, crítico e formular seu próprio juízo de valor, decidindo sobre seu caminhar pela vida. No entanto, o homem só é capaz de agir dessa forma, com responsabilidade, se a ele for dada a oportunidade de desenvolver-se na sua plenitude. Assim, a educação deve contribuir fundamentalmente para o desenvolvimento total da pessoa como espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. (DELORS, 1996, p.77-85)

Concluindo, os quatro pilares devem ser entendidos como processos interdependentes, atemporais, quanto ao período de aprendizagem e ao de se pôr em prática esses ensinamentos; são de certa forma, um processo de transformações constantes e inacabadas, pois a cada dia, melhor se aprende a viver.

Diante das questões abordadas, que convergem para uma educação inclusiva, é fundamental o comentário de Macedo (2002, p.15):

A formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional a saber: - dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é a de inclusão dos alunos com 'necessidades educativas especiais'; e, - dos professores especializados nas diferentes 'necessidades educativas especiais', quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

A despeito desse comentário, Bueno (2002, p.7) argumenta que:

os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes”. No entanto, para este autor “grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende.

Werneck (1997, p.63), esclarece que os especialistas em educação especial receiam que o ensino inclusivo acabe abruptamente, com o ensino especial e elimine também o profissional que há anos vem se especializando nesta área, mas que não há razão para isso, uma vez que a inclusão também prega um ensino especializado ao aluno e a experiência do profissional da educação especial como fator decisivo nesse processo.

Nesta perspectiva, Bueno (2002, p.21) argumenta que, se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum

tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Dessa forma, é possível, entre os professores do ensino comum e especializado, experimentar trocar idéias sobre suas experiências positivas e negativas, angústias, limitações e expectativas diante das situações. Proporcionar esse espaço significa respeitar esse professor, assim como se espera que ele o faça com seus alunos, que saiba lidar com a significativa diferença entre os seres humanos, começando por se autoconhecer, para que possa iniciar a mudança a partir da realidade de sua sala de aula.

Sendo assim,

se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática estes princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não. (BUENO, *Op. cit.*, p.21)

O movimento da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental tem sido impulsionado, após a reforma geral da educação, visando à reestruturação da escola para todos os alunos. O impulso do movimento, segundo Stainback e Stainback (1999) têm, certamente, condições de expandir as práticas da inclusão para um número cada vez maior e crescente de escolas.

Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados em todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

Conforme Beaupré:

os próprios professores devem estar sensibilizados e devidamente formados para esta proposta.(...) é importante que os professores sejam acompanhados com relação às suas reações diante dos alunos deficientes. É principalmente relevante que seus medos e receios não sejam ignorados. (apud MELLI, 2001, p.19)

A inclusão só pode ser compreendida no contexto de uma educação para todos, pautada no princípio da igualdade entre os homens, no respeito à individualidade e nas possibilidades de cada um, na equidade e na justiça, na paz e na cooperação. Mas, mesmo que o professor tenha claro para si todas essas condições, é necessário investir na sua formação como profissional.

Para tanto, o atendimento das diferentes necessidades educacionais dos alunos é certamente, o desafio mais importante que o professor tem de enfrentar em nossos dias. Efetivamente, depois que a lógica da heterogeneidade foi paulatinamente substituindo a lógica da homogeneidade (MUNTANER, 1995); assim, novas exigências e de natureza nova se colocaram aos sistemas educativos, em geral, e aos professores em particular.

No âmbito da educação, a lógica da heterogeneidade traduz-se pelo reconhecimento e aceitação das diferenças individuais entre os alunos. São diferentes suas motivações, expectativas e interesses quando iniciam a escolaridade, assim como são diferentes os seus conhecimentos, vivências e experiências prévias. E se as diferenças resultantes de características físicas, étnicas, culturais ou socioeconômicas são imediatamente visíveis e evidentes, o mesmo não poderá afirmar das características cognitivas, ou seja, o estilo, o ritmo e os percursos preferenciais de aprendizagem ou o tempo necessário para aprender e os modos eficazes de o fazer.

2.8 A FAMÍLIA COMO PARTE DO PROCESSO EDUCATIVO

Todas as crianças são indivíduos e, como tais, únicas em si mesmas e todas elas têm suas próprias necessidades e características. Nesse sentido, toda e qualquer criança é especial. Mas o termo “especial” está hoje, sendo utilizado para designar um grupo de indivíduos, sejam crianças, adolescentes ou adultos, os quais possuem alguma necessidade educacional especial, sendo, de um modo geral, reservado esse termo “especial” para aquelas crianças cujas necessidades fogem do

usual. Essas necessidades encontram-se associadas tanto às crianças que estejam particularmente adiantadas em uma ou mais áreas.

O nascimento de uma criança com necessidades especiais traz consigo, a necessidade de uma porção de cuidados também especiais. Na concepção dos pais, sempre surge a seguinte questão: o que é afinal o normal? Quando se fala de normal, fala-se de corpo e mente sã. Fala-se também de comportamento, e aqui entra a parte complexa da questão: por que se chama de “anormal” uma pessoa que tem um determinado comportamento, se o comportamento das pessoas ditas “normais” tem variantes que nem a ciência conseguiu descobrir ainda? De acordo com Carvalho (1996, p.105): “quando se espera um filho, geralmente os pais costumam depositar todas as suas ilusões e algumas de suas frustrações nesse ser que cresce no ventre materno”. Com esta colocação, percebe-se resumidamente, qual é o pensamento e as expectativas dos pais que esperam seu bebê. Porém, devido a múltiplas razões, e muitas vezes até desconhecidas, nascem bebês com algum problema neuro-patológicos e físicos, o que acaba sempre, por afetar de algum modo, a família e sua estrutura já constituída ou ainda por constituir.

No entanto, é necessário destacar como expressam estes dois autores, que:

Desde os primórdios da história da humanidade a família mantém-se como núcleo primário, básico e essencial. Embora alterando seus valores, mudando seus parceiros e buscando novos caminhos, o ser humano não encontrou nenhuma alternativa melhor de conviver e criar os filhos. Assim, a família deve ser respeitada e valorizada nas suas diferenças, sem avaliações preconceituosas e discriminatórias. (MONTARDO, 2002)

É a família um dos aspectos mais importantes a ser considerado, em primeiro lugar por ser a primeira vivência sócio-afetiva de qualquer criança, onde ela tem a oportunidade de aprender através de experiências positivas e negativas, e, em segundo, pelos fatores dominantes que influem em seu desenvolvimento e formação como indivíduos. (CAVALCANTE, 1995, p.12-13)

Sendo este o núcleo básico, para facilitar o processo de integração e participação do indivíduo nos diferentes grupos sociais da comunidade/sociedade, ela necessita ser aceita e amada em qualquer situação do nascimento. (CORTEZ, 2002, p.1)

Cortez (2002, p.7) apresenta as conseqüências de quando, ao nascer, a criança apresenta algum tipo de problema. Não há tempo para se preparar; pai e mãe também terão que aprender a ser pai e mãe de uma criança diferente. Diante desta situação, aos profissionais, tanto da área clínica, quanto da educacional, caberão orientações para que os pais não percam a credibilidade em si mesmos e no próprio filho.

Para que o convívio social seja agradável, é preciso que os pais superem os sentimentos negativos frente à deficiência, como meio de preservarem a auto-estima da criança, a fim de se prepararem para enfrentar desafios. Com atitudes positivas, os pais agirão como elementos transformadores. Promover a autonomia e independência do indivíduo com deficiência, modifica a atitude da sociedade, impedindo a superproteção e o paternalismo. (CORSI, 2001, p.36)

Consideradas e respeitadas as necessidades educacionais especiais de um aluno, seus pais e demais familiares devem assumir seus papéis como co-responsáveis do programa a ser desenvolvido. Necessário se faz sensibilizá-los, orientá-los e fortalecê-los para serem inseridos no programa educativo, pois além de serem elementos facilitadores para o bom desenvolvimento do aluno, são os que o conhecem melhor e serão, com certeza, os primeiros beneficiados, quando de sua independência e melhoria no convívio familiar e social.

Nem sempre estão na família os maiores obstáculos que o aluno tem de enfrentar; contudo, desvelar sua história e compreendê-la serão procedimentos a

serem adotados, diminuindo assim os preconceitos atribuídos à família, como a de maior parcela de culpa pelas dificuldades encontradas pelo aluno na escola. Quando a escola assumir a competência de orientar e apoiar a família do aluno, poderá almejar um trabalho conjunto, que poderá surgir através da mudança de postura do próprio aluno e da aproximação da família.

Concluindo, o atendimento educacional especializado tem mecanismos que possibilitam o favorecimento do potencial da criança com deficiência mental, desde que: a interação educacional seja início da mais precocemente possível; o professor seja um habilidoso observador do processo de desenvolvimento da criança e que a família desempenhe o seu papel, de co-partícipe no processo educacional. Só assim a criança especial encontrará um ambiente favorável ao seu crescimento biopsicossocial.

2.9 INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir dos anos 70, os modelos segregacionistas, cedem lugar aos modelos da integração educacional das pessoas com deficiência (ROSS, 1999, p.64). Para esse autor (1999, p.64) o

conceito de necessidades educacionais especiais desloca o ponto de referência para possibilidades de escolarização apresentadas por suas características diferenciais e necessidades específicas dos alunos, de um lado, e a capacidade de dar respostas educativas apresentadas pela escola, de outro.

Atualmente, a inclusão do aluno com necessidades especiais, em classes comuns, é vista como a tendência dos sistemas de ensino e, de acordo com a LDB, Lei 9394/96, o atendimento em classes e escolas especializadas, somente deve ser ofertado, quando for mais indicado para suprir as necessidades do educando.

Concebe-se que a inclusão desses alunos no ensino fundamental é determinada por uma diretriz Constitucional (C.F., 1988, art. 208, III), fazendo parte da política governamental. Mas, apesar de todos os esforços e do período relativamente longo, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, para que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam matriculados em escolas regulares, de acordo com suas condições pessoais. Às pessoas especiais foi criada uma política de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, para atingir uma condição que assegure seus direitos à educação.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (BRASIL/SEF/SEESP, 2002), os movimentos em prol da escola inclusiva evidenciam:

grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidade. (BRASIL, 2002)

Didaticamente, pode-se abranger a política inclusiva em dois aspectos: o âmbito social e o educacional. No social, é o reconhecimento de que, a pessoa com

necessidades especiais é cidadão, tendo o direito de estar integrado na sociedade, o mais plenamente possível.

No âmbito da sociedade, Mazzotta (1998, p.5) destaca

a necessidade de se rever a concepção sobre o portador de deficiência e o papel da escola, seja pelas pessoas individualmente, por grupos organizados, pelos serviços estruturados, pelas campanhas de esclarecimento da população, etc, e, ainda, é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, a partir da visão dinâmica das condições do portador de deficiência.

No âmbito educacional, a pessoa tem direito tanto à adequação do espaço escolar, equipamentos e materiais pedagógicos, quanto aos aspectos pedagógicos que iniciam com a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar, como um todo, deve ser sensibilizado e preparado para ser acolhedor técnico e afetivo.

Ainda sobre este aspecto, Mazzotta (1998, p.6) complementa, que é oportuno ressaltar que um conjunto de indicações, de instruções coerentes e precisas, se faz necessário para permitir que as ações educativas se desenvolvam de modo a preservar a organicidade e coerência do sistema escolar e, ao mesmo tempo, assegurar ao professor as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, de tal modo que o seu papel de educador não seja diminuído.

Diante dessas concepções, é fundamental propor uma escola inclusiva que esteja aberta à diversidade dos alunos, com disposição e competência, fomentando uma comunidade participativa. Conforme Stainback e Stainback (1999, p.219),

as suposições e as práticas educacionais devem ser examinadas regularmente para eliminar aquelas que impedem aos alunos as oportunidades de determinar ativamente e envolvem-se em sua educação, de serem membros colaboradores da sociedade através das experiências da vida real e de experimentarem e valorizarem a diversidade.

A educação inclusiva tem como meta evitar que as diferenças se transformem em desigualdades para aprendizagem e para a participação. Dessa forma, todas as crianças de uma comunidade aprendem juntas, independentemente de suas condições sociais, culturais e individuais. “Para incluir, basta ver no indivíduo sua essência, aceitar seus defeitos e diferenças e respeitar suas características próprias.” (CORSI, 2001, p.108)

Entretanto, o sistema educacional

focaliza a deficiência como condição individual minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais. (BRASIL, 2002)

Toda pessoa tem o direito de pertencer a um grupo, a uma sociedade. E pertencer não é fazer parte ou estar inserido; é conviver e participar efetivamente. “A discriminação e o preconceito marcaram a personalidade da sociedade e vem sendo transmitidas há muitas gerações. Precisamos estar conscientes e preparados para encarar as diferentes formas de sua manifestação e modificar esta postura.” (CORSI, 2001, p.108)

A matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula comum, não garante que o aluno, sendo inserido num grupo, passe a pertencer a este grupo, nem que a escola seja inclusiva, nem que suas práticas promovam a inclusão, pois, conforme Mantoan (2001), “incluir significa muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças ‘deficientes’ com crianças ‘normais’ em uma sala de aula. Trata-se de uma ‘mexida’ bem maior... (...) uma transformação positiva e profunda, além de trazer noções básicas de respeito ao ser humano e de seus direitos fundamentais”. Talvez esteja até muito aquém da inclusão, no momento em que se nega a diferença

para facilitar a forma de trabalhar com o ensino. Ao conceito de escola inclusiva, é importante atrelar os conceitos de escola para todos e escola de qualidade.

Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, etc, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos (BARBOSA 2002, p.1).

Morin (2000, p.14) diz que o ensino de qualidade envolve três variáveis. A primeira, que a instituição deve ser inovadora, aberta, dinâmica, cujo projeto pedagógico seja coerente, aberto, participativo, com infraestrutura adequada e tecnologias de ponta acessíveis. A segunda envolve a questão dos docentes, os quais devem estar bem preparados seja intelectual, emocional e moralmente, bem remunerados e num ambiente propício ao acompanhamento e orientação dos alunos. A terceira diz respeito aos próprios alunos, os quais devem estar motivados e preparados e com possibilidades de gerenciamento pessoal e grupal.

Com a necessidade de resolver os problemas da inclusão, aparecem as dificuldades relacionadas ao número de alunos em sala de aula, formação dos professores, reforço ou apoio em horário contrário, professor auxiliar, adaptações curriculares flexibilidade no currículo, eliminação de barreiras arquitetônicas, mudanças de atitudes e valores com relação às diferenças.

Sobre a questão da formação de professores, Werneck (1997, p.61) comenta que o professor do ensino básico é a principal figura da sociedade inclusiva. Ainda enfatiza, que os cursos e as universidades que formam professores devem ter como ponto de honra conscientizá-los, de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os educadores, e não apenas do profissional que se interessa por educação especial.

Tornar um sonho realidade, uma utopia em possibilidade deve ter, como início de jornada, um caminhar seguro. É importante ter o dever responsável de tentar mudar o percurso da educação, sem prejuízo de ninguém, seja professor ou aluno; sem quebrar estruturas e propostas, pois se elas não estão totalmente adequadas, ainda bem que existem... Pois a prática, e a filosofia que a escola tem, não podem ser, simplesmente descartadas... Antes, deve a escola ser transformada para o acolhimento de todos os alunos. Tal comentário encontra amparo nos parâmetros estabelecidos pelo MEC (BRASIL/SEF/SEESP, 2002), na afirmação:

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a - com êxito - do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educando, de a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação.

Dessa forma, como argumenta Ross (1999, p.64), “pretende-se que a escolarização de todos os alunos, realizada integralmente nas mesmas instituições escolares, seja uma questão de cidadania e não resultado de boas intenções ou de atos samaritanos”.

Em palestra proferida, o professor Ross (2003) apontou que as origens históricas podem explicar a determinação, a exigência e a urgência, de termos uma sociedade centrada na idéia e na prática inclusiva, e por conseqüência, menos excludente, menos segregadora. Por exemplo, do ponto de vista econômico, a história vem criando cada vez mais, instrumentos que ampliam as capacidades humanas de trabalho; do ponto de vista orgânico, quem não tem as mãos, ao ter um instrumento tecnológico, tenta suprir o que as mãos faziam e, mais do que isso, os

instrumentos criados pela humanidade, ao longo da história, atribuem ao homem forças que vão além do biológico, que vão além do ver dos olhos, além da força das mãos, além da força das pernas, tanto do ponto de vista físico, ampliando a capacidade do trabalho prático de homem, quanto ao ponto de vista intelectual e mental. Esses instrumentos hoje ampliam a capacidade de pensar, de planejar, de antever, de projetar, de calcular dos próprios seres humanos.

Um computador calcula muito melhor que um ser humano. Virtualmente, se projeta o uso do próprio desgaste de um produto, coisa que a mente não o faria. Não temos essa capacidade mental de antever o uso de um produto. Então, ao ampliar a capacidade humana os homens ampliam suas formas de relação social, ampliam-se, por consequência disso, seus direitos, o direito de pertencer, o direito de estar com outro.

E, anteriormente a estes dois direitos, está o direito fundamental de compartilhar dos instrumentos e das conquistas que se dão, tanto no plano material, quanto no plano imaterial, no plano do saber, no plano das idéias, daquilo que o outro usufrui. Então, se há a participação de um número maior de relações, estas são cada vez mais complexas, à medida que a sociedade moderna e pós-moderna se complexifica e se especializa, mas também que se complexifica na medida em que as alternativas de trabalho são cada vez maiores. Então, o homem está hoje, numa sociedade muito mais complexa do que era uma sociedade medieval, primitiva, antiga, etc.

Ao ampliar essas possibilidades de relações humanas, os seres, outrora excluídos, hoje não aceitam mais serem subjugados, excluídos, segregados, alijados do usufruto daquilo que o outro usufrui. E essa forma de não-aceitação da exclusão se espalha como uma exigência de toda a sociedade, que deixa de ser uma

exigência localizada nos movimentos daqueles que se organizam, como no passado, o movimento das pessoas com deficiência, o movimento das mulheres trabalhadoras domésticas, o movimento dos negros. Hoje, aquelas expectativas são exigências de toda a sociedade, as quais se converteram em leis, que se converteram, na verdade em novos direitos, em uma nova ética de ver o humano.

Nessa nova ética, ninguém mais aceita uma criança ser explorada no trabalho, mesmo que seja o próprio filho; não se aceita o trabalho escravo, independente da área geográfica mundial em que isso ocorra. O homem hoje, tem esse olhar ético para com o outro, por conta das conquistas que a própria sociedade produziu. Assim, as conquistas que se dão no plano material, que se podem às vezes, reduzir às novas tecnologias, elas se expandem no plano político, no plano ético, no plano jurídico, institucional e no plano educacional. Quer dizer, uma sociedade que produz instrumentos para ampliar as capacidades humanas, que cada vez mais democratiza esses instrumentos nos diferentes sujeitos, liberando e libertando esses sujeitos de limitações biológicas, essa sociedade não mais se sustenta na hierarquização rígida, na desigualdade, como condição para que ela seja harmônica, para que ela seja progressista. Nada disso.

As questões da inclusão não estão apenas em nível de leis, ou discursos de organizações, elas já estão convencendo pela lógica real, incontestável. Não há argumentos que rebatam a idéia de que uma criança tem o direito de estar junto com as demais de sua idade para aprender; de que a escola possa ser para todos e com um ensino de qualidade.

Compreender que a inclusão significa uma nova perspectiva do que sejam as características próprias de cada um, implica saber que todas as pessoas são diferentes e têm, justamente, por esse aspecto, uma individualidade riquíssima que

as tornam únicas no mundo, exigindo efetivamente uma nova realidade de trabalho educacional. Nessa visão, é fundamental abandonar a tendência de classificar os indivíduos, na tentativa de compreender e rotular tudo o que existe. Classificar, portanto, é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade comum e, por terem uma propriedade comum, são substituíveis uns pelos outros. (MACEDO, 2002)

Macedo (2002) define classificar como “uma forma de conhecimento pela qual reunimos, abstraindo as semelhanças, todos os termos que satisfazem a um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério”. Há um natural agrupamento por idade, religião que pertencem, descendência étnica, grupo social, tipo físico, grau de instrução, em que tudo é classificado. Para Macedo (2002) “todos nós classificamos, necessitamos classificar para conhecer as coisas”.

Neste raciocínio Macedo e Amaro (2002) enfatizam que, ao agir dessa forma, a escola pratica uma **lógica da exclusão**, entendida como forma de organização curricular que opera preferencialmente pela lógica das classes. Sendo assim, o agrupamento ocorre quando se atende a um critério comum, seja ao obter certas notas, expressar certas formas de conduta, aceitar um contrato institucional, ou por apresentar certas características físicas e intelectuais que igualam as pessoas. Da mesma forma, exclui pela indiferença, reprovação, crítica, os que não se encaixam nas referências estabelecidas, perpetuando e conservando as desigualdades sociais. “Nessa lógica, as pessoas ou coisas são reunidas por uma classificação simples, do tipo sim ou não, que torna as partes que compõem o todo equivalentes entre si. As partes não equivalentes são abandonadas, excluídas, isto é, ficam sem lugar no sistema.” (MACEDO, AMARO, 2002)

Macedo (2002) enfatiza que: “classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem ao mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa”. No caso da escola, poder-se-ia inferir que a necessidade de classificar advenha da necessidade de organizar para igualar o processo ensino-aprendizagem. Assim, seja no social ou na vida escolar, todas as pessoas são classificadas, ora em determinados grupos, ora em grupos diferentes.

A prática de classificar e categorizar crianças, baseado no que estas não sabem ou não podem fazer, somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. (BARBOSA, 2002, p.1)

Apesar de lidar constantemente, com as diferenças, desde as mais simples como idade, gênero, até as mais complexas como as que demandam maiores recursos educacionais, as escolas não se sentem preparadas para assumir uma tarefa que já lhes pertencem. Hoje, a mudança está em adequar o ensino às diferenças, de forma mais clara e aberta, sem estereótipos, que ocultam ou criam situações inexistentes, e que seria antes de tudo, uma significativa forma de discriminação. Os estereótipos, segundo Barbosa (2002) pervagam a prática pedagógica, e são resultados da falta de informação e conhecimento que educadores e administradores têm a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas” (ibid., p.2). Conhecer seus alunos, suas capacidades, também implica não ignorar as dificuldades para se pensar em uma resposta educativa, que contemple cada aluno em especial e a todos por consequência.

Stainback e Stainback (1999, p.219) dizem:

o ensino dominado pelo professor, a ênfase na competição e não na colaboração entre os alunos, o enfoque no desenvolvimento acadêmico em vez do desenvolvimento da competência social, o ensino segregado e os currículos baseados no aproveitamento são todos exemplos de práticas educacionais que virão a ser consideradas arcaicas,

neste século. Da mesma forma, a busca para reverter a situação excludente e discriminatória, em diversos pontos do mundo, incitaram movimentos em favor de que toda criança tem direito fundamental à educação e, principalmente, com a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Também, de que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e de que sistemas e programas educacionais devem ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. E de que a criança com necessidades educacionais especiais precisa ter acesso a uma escola regular, que a acomode dentro de uma pedagogia centrada nela mesma, capaz de satisfazer as suas necessidades.

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, foram documentados os aspectos positivos da prática de inclusão dos indivíduos com necessidades especiais, por meio de dados coletados com os professores desses alunos. Esses professores afirmaram que os alunos com necessidades especiais aumentaram suas capacidades de atenção, de comunicação e de participação em atividades educativas, em um espaço de tempo consideravelmente menor do que se fossem educados em salas de aula especiais. (BARBOSA, 2002, p.2)

Neste contexto, os alunos com deficiência incluídos no ensino comum, passam a adquirir experiências diretas relativas à variação natural das capacidades humanas. Outra vantagem da educação inclusiva, segundo o mesmo autor, é quando se oferecem condições iguais de ensino a esses alunos,

demonstrarão crescente responsabilidade e aprendizagem acelerada. Sentir-se-ão bem preparados para a vida adulta em uma sociedade tão diversificada quanto a escola, que deve reproduzir a vida como ela é e não como gostaríamos que fosse. (MACHADO, 2002)

Todos os temas abordados anteriormente, encontram eco em leis, acordos e conferências mundiais: Constituição Federal do Brasil (1988), Educação para Todos em Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1990), Diretrizes e Bases da Educação Especial (2001), entre outras.

Em 1990, na Tailândia, na Conferência Mundial de Jomtien, de Educação para Todos, destacaram-se alguns objetivos, com implicações diretas para a Educação Especial, dentre eles: o estabelecimento de metas claras para aumentar o número de crianças na escola, assegurando a sua permanência por um tempo que possibilite obter um real benefício da sua escolarização, e reformas educacionais que propiciem serviços que correspondam às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais. Como consequência, a educação especial passa a estar incluída dentro da perspectiva de educação para todos, surgindo um novo conceito, desta vez amplo, o de necessidades educativas especiais. (SANTOS, 1996, p.12)

A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca - 1994, pode-se entender o que significa escola inclusiva:

(...) o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar,

criteriosa organização dos recursos e entrosamento com suas comunidade. (BRASIL. CORDE, 1994, p.23)

Para Fleig e Plestch (2001),

no Brasil, as discussões referentes ao paradigma da escola inclusiva inicia por volta de 1996, com o ajuste da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Legislação Federal, que prevê o atendimento de pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, garante e reforça a matrícula, sem discriminação de turnos, a todas as pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino, com as equipes de educação especial, em todas as dependências administrativas e pedagógicas do sistema educativo, desenvolvendo ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho.

Ainda a LDB, nos seus artigos 58 e 59 aponta que a educação especial, para efeitos dessa lei, é uma modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente*, na rede regular de ensino, apoiando-as no sentido de criar condições de integração e conscientização da necessidade escolar dessas crianças estarem presentes.

No entanto, é preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuraremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar. A partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar. (MAZZOTTA, 1998, p.4)

Maria Teresa Eglér Mantoan, em seu livro *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, diz que O "*preferencialmente*" refere-se a "*atendimento*

educacional especializado”, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

3 METODOLOGIA

A partir da década de 1990, sob o impulso do movimento mundial de “Educação para Todos”, a educação passa a receber influência de uma nova tendência identificada como inclusão social.

O ideário inclusivista adentrou o cenário mundial, no lastro do neoliberalismo e do avanço vertiginoso da globalização da economia mundial, tendo como veículo principal de divulgação a “Declaração de Salamanca”, documento divulgado e discutido na Espanha no período de 7 a 10 de junho de 1994.

A partir desse marco todos os países foram incitados a promover grandes e significativas mudanças estruturais na área educacional, de forma a acolher a diversidade. Sob essa perspectiva, todas as crianças deverão ser acolhidas nas escolas, independentemente de suas características étnicas, biopsicológicas, sexuais ou culturais. Nos primeiros momentos parecia que, por decreto, seriam eliminadas todas as barreiras do preconceito e da discriminação social.

As estruturas educacionais voltadas para o atendimento de crianças com deficiências, as “escolas especiais”, foram severamente criticadas e interpretadas como segmentos segregadores.

Em vista disso, muitas crianças com histórico de deficiência, inclusive as deficientes mentais, passaram a ser encaminhadas para as escolas regulares, como sendo este o melhor espaço de convivência educacional.

A partir desse preâmbulo, pretende-se introduzir os resultados da pesquisa de campo, realizadas no período de 2003 à 2004 em 10 escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, que admitem alunos com deficiência mental em suas salas de aula.

A fonte motivadora do presente trabalho foi buscada em Freire (2000, p.32), para quem:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O foco do presente estudo centra-se em meios educacionais emergentes, a partir do movimento de inclusão social e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem de crianças deficientes mentais, inclusas no ensino regular. O binômio “Adaptações Curriculares e Aprendizagem do Deficiente Mental”, assume relevância no contexto da pesquisa.

No lastro da temática, emergiram questões relacionadas ao perfil e formação do professor frente a inclusão escolar, o processamento da aprendizagem do aluno com deficiência mental, procedimentos de adaptações curriculares, interações no processo de aprendizagem, dificuldades enfrentadas pelo professor e os serviços de apoio pedagógico especializado.

3.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram sorteados três dentre 32 Núcleos Regionais de Educação, extensões regionalizadas da Secretaria de Estado da Educação, para sediarem os trabalhos de campo.

Cada um dos três Núcleos indicou escolas de ensino fundamental da rede pública, de 1ª a 4ª série, que já vinham praticando a inclusão de crianças com histórico de deficiência mental, perfazendo um total de 10 instituições escolares pesquisadas.

Para se chegar à seleção dos sujeitos desta pesquisa, partiu-se da definição da unidade de análise. A qual, segundo Sampieri (1998), pode ser uma pessoa, uma organização, um livro, ou qualquer outro elemento, em que é possível buscar respostas às perguntas da pesquisa. Nesta pesquisa, a unidade de análise está centrada no professor e no aluno com deficiência mental, com vivência no contexto da classe comum, na rede pública estadual e municipal de ensino de Curitiba, Cianorte e Umuarama.

A partir desta definição, buscou-se estabelecer a população que de acordo com Becker (1999, p.69) "... é o todo de onde se retiram os sujeitos da investigação". A população nesta pesquisa, é representada por 10 professoras representantes de três dos 32 Núcleos Regionais de Educação que subsediam a Secretaria de Estado da Educação do Paraná que exercem suas funções profissionais na classe comum do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito da deficiência mental.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Visando ampliar a confiabilidade e rigor científico, do instrumento de coleta de dados, realizaram-se entrevistas de caráter piloto para verificação de toda a

trajetória da pesquisa, desde adequação do instrumento no que se refere à seqüência, abrangência e inteligibilidade das questões, compatibilidade com os temas a serem respondidos, contemplação de todas as categorias de respostas desejadas, tempo utilizado para a entrevista, receptividade do professor, uso do gravador no tempo previsto, dificuldades nas transcrições, ruídos no ambiente e espaço reservado para a entrevista.

Após a aplicação do instrumento piloto da entrevista e dos ajustes necessários em algumas perguntas, deu-se início à entrevista propriamente dita, realizada no ambiente da própria escola, na sala de aula do professor no período após o término das aulas.

O instrumento da entrevista semi-estruturada (em Apêndice) foi elaborado pela pesquisadora e validado por duas professoras, além do professor orientador da dissertação. Foram elaboradas vinte e três questões, organizadas com a finalidade de colher informações, junto aos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, na tentativa de responder à problematização da pesquisa, sendo ela: COMO OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ORGANIZAM-SE PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSOS?

Nas orientações propostas por Triviños (1987, p.147-152), foram estabelecidas etapas como normas de procedimentos das entrevistas. Inicialmente foi reforçado o compromisso de manter no anonimato o nome dos entrevistados e as respectivas escolas.

Os entrevistados ficaram cientes do direito de não responder às questões que julgassem inconvenientes, bem como de embargar trechos da entrevista. Para obtenção de maior fidedignidade sobre o registro das respostas dos professores

entrevistados e dos acontecimentos ocorridos durante a entrevista, foi utilizado um gravador, e algumas anotações foram feitas à mão. Após a gravação de cada entrevista, procedeu-se a transcrição integral das respostas.

O processamento de uma entrevista é definido por Albertini (1990, p.101) como: “todo o processo envolvido na passagem da forma oral para escrita”.

No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, estes 10 (dez) professores receberam a denominação de “P1 a P10”. Estes dados foram descritos nos quadros citados ao longo do presente documento.

A transcrição dos resultados coletados em campo foram sistematizados em sete categorias, que originaram 24 quadros que resultaram em igual número de textos, assim intitulados:

CATEGORIA I – PERFIL DO PROFESSOR DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

QUADRO 1: Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Relação entre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e formação do professor.

QUADRO 2: Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Experiência profissional, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado e faixa salarial, envolvendo educandos com deficiência mental inclusos.

QUADRO 3: Perfil dos professores entrevistados, segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental x Perfil da sala de aula.

CATEGORIA II – EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

QUADRO 4: Os conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica foram suficientes para o trabalho com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais?

QUADRO 5: Que conhecimentos faltaram na sua formação acadêmica?

QUADRO 6: A experiência profissional contribuiu para melhorar sua atuação educacional com o aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais? Por quê?

QUADRO 7: Que conhecimentos auxiliam o professor na organização da aprendizagem de educandos com Necessidades Educacionais Especiais?

CATEGORIA III – A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSO

QUADRO 8: Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com Deficiência Mental incluso(s) no ensino regular?

QUADRO 9: Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um.

QUADRO 10: Como o professor avalia a aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?

QUADRO 11: Os alunos com deficiência mental realizam todas as atividades escolares propostas em classe.

QUADRO 12: Que diferenças existem entre os alunos “normais” com os alunos que apresentam Deficiência Mental, quanto ao processo de aprendizagem?

CATEGORIA IV – ADAPTAÇÕES CURRICULARES PRATICADAS PELO PROFESSOR DE CLASSES INCLUSIVAS

QUADRO 13: Como você trabalha os conteúdos com o aluno com Deficiência Mental?

QUADRO 14: Como você trabalha o currículo escolar com os educandos Deficientes Mentais?

QUADRO 15: Existem diferenças no desenvolvimento de conteúdos em se tratando do Deficiente Mental e de educandos ditos “normais”?

QUADRO 16: Quais recursos você e o aluno com Deficiência Mental têm à disposição na escola?

CATEGORIA V – INTERAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

QUADRO 17: É importante a participação conjunta em todas as atividades escolares? Por que?

QUADRO 18: De que forma a escola favorece a interação social?

QUADRO 19: Como você organiza as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

QUADRO 20: Como é o relacionamento dos alunos com Deficiência Mental em relação aos demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo?

QUADRO 21: Qual é a sua visão sobre as possibilidades de ensino dos alunos com Deficiência Mental na escola regular?

CATEGORIA VI – A INCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO A ÓTICA DOS PROFESSORES

QUADRO 22: Quais são os aspectos positivos da inclusão escolar na visão do professor?

QUADRO 23: Quais são os aspectos negativos da inclusão escolar sob a ótica do professor?

CATEGORIA VII – OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO PRATICADOS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS

QUADRO 24: A Escola conta com alguma Rede de Apoio? e Quais são as suas características?

3.3 INTERVENIÊNCIA NA COLETA DE DADOS

No percurso da aplicação dos instrumentos de pesquisa nas escolas já mencionadas nos deparamos com vários entraves: temor dos professores em participar da entrevista; necessidade de idas e vindas da pesquisadora em uma mesma escola para aplicar o instrumento de pesquisa. O cerceamento da entrada da pesquisadora em algumas das escolas alvo do presente estudo. Negligência de algumas professoras ao responder as perguntas, deixando inúmeras questões em branco, ao ponto de se fazer necessário a invalidação desses formulários.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Sendo os dados desta pesquisa coletados por meio de entrevistas gravadas em áudio, o primeiro passo foi a transcrição destas em protocolos de entrevista, para posterior reflexão através da técnica de análise de conteúdo. O material obtido a partir da transcrição das entrevistas, de acordo com Rauen (2002, p.200) constitui uma espécie de documentação que precisa ser organizada para facilitar seu uso durante a análise dos dados. Esta documentação é denominada corpus. A organização desse corpus consiste em “... desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Segundo Bardin (1977, p.42), a análise do conteúdo

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Constitui-se, portanto, em metodologia de pesquisa que pode ser usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, inclusive o conteúdo que resulta da transcrição de entrevistas, como é o caso nesta pesquisa. A análise de conteúdo foi utilizada por favorecer a interpretação das mensagens e compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Seguindo o esquema proposto por Bardin (1977, p.95–140), a organização da análise possui três momentos. O primeiro a pré-análise, que tem por objetivo sistematizar e tornar operacionais as idéias iniciais. Essa primeira fase tem três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a formulação de indicadores que fundamentem a

interpretação final. A segunda etapa é a exploração do material, que é “a administração sistemática das decisões tomadas”, consiste essencialmente de operações de codificação ou enumeração. A análise finaliza com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, de maneira que os resultados brutos são tratados para serem significativos e válidos, pondo as informações fornecidas pela análise.

Os sete conjuntos de questões estabelecidas na organização do instrumento de coleta de dados constituíram em categorias de análise dentro destes temas.

A partir daí, procedeu-se à análise de dados referentes a cada categoria, à luz do referencial teórico pesquisado.

5 RESULTADOS

5.1 CATEGORIA I: PERFIL DO PROFESSOR DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

QUADRO 1: Perfil dos professores entrevistados segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Relação entre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e formação do professor

ENTREVISTADOS	ESCOLAS		ALUNOS EM CLASSE		ALUNOS COM NECESSIDADE SESPECIAIS	GÊNERO FEM	FORMAÇÃO ACADÊMICA			
	M	E					MAG.	PGIA	PÓS-GRAD.	
			N	n					ED.ESP.	OUTROS
P1	X		30	04	01 DM 02 Dist. Ap. 01 TDAH	X		X		X
P2	X		27	05	01 DM 01 Dislexia 01 Disgrafia 01 Discalculia 01 TDAH	X	X	X		
P3	X		19	01	01 DM	X	X	X		X
P4		X	27	02	02 DM	X	X	X	X	
P5	X		26	V	V	X		X	X	
P6	X		25	01	01 DM	X		X		
P7	X		24	02	02 DM	X	X			
P8	X		30	01	01 DM	X		X		X
P9	X		20	01	01 DM Dislexia Disgrafia Discalculia TDAH	X	X	X		
P10		X	26	01	01 DM	X	X	X	X	

Legenda:

DM	- Deficiente Mental
Dist. Ap.	- Distúrbios de Aprendizagem
Ed. Esp.	- Educação Especial
M	- Rede Municipal de Ensino
E	- Rede Estadual de Ensino
F	- Feminino
M	- Masculino
Mag.	- Magistério
N	- Número total de alunos em sala de aula
n	- Número total de alunos com necessidades especiais em sala de aula
Pgia.	- Pedagogia
Pós-grad.	- Pós-graduação
TDAH	- Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade
V	- Vários

O quadro 1, mostra que todas as professoras entrevistadas são do gênero feminino. Oito deles pertencem à rede municipal e dois ao quadro estadual. A predominância de professoras da rede municipal é explicável pelo vertiginoso processo de municipalização do ensino no Estado do Paraná.

A terceira coluna mostra a relação do número de alunos por sala de aula e o número de alunos portadores de necessidades especiais inclusos. Nelas, são encontradas crianças que apresentam deficiência mental, distúrbios de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, disgrafia, discalculia, entre outros. As diferenças individuais dos educandos transformam as salas de aula em um verdadeiro mosaico retratando a diversidade humana. Trabalhar esse mosaico, de forma a humanizá-lo, socializá-lo e integrá-lo socialmente num contexto social, que clama pelos direitos básicos de cidadania, é o grande desafio a ser vencido pelos professores da Rede Pública de Ensino.

Foi constatado que o número de alunos por sala de aula varia entre 19 a 30 alunos. O número de alunos inclusos varia entre 01 a 04 com deficiência mental. Segundo levantamentos informais realizados pelo **MEC/SEESP** (Projeto Escola Viva, 2000, p.20), a realidade brasileira tem mostrado que o número ideal de crianças por turma é 25, dos quais, dois no máximo com deficiência. O comparativo evidencia que algumas escolas desrespeitam as orientações oficiais, o que compromete a aprendizagem escolar dos alunos, dificulta a atuação do professor em sala de aula e coloca em risco o processo de inclusão escolar dos alunos em situação de deficiência mental, no que tange às necessidades de atendimento individualizado.

Quanto a formação acadêmica das entrevistadas, três fizeram o magistério, acrescido de licenciatura e pós-graduação. Duas cursaram o magistério e

licenciatura, três são professoras licenciadas e graduadas. Uma é somente licenciada em pedagogia e uma apresenta apenas a formação de 2º grau - magistério. Tais dados demonstram que os professores paranaenses buscam capacitar-se cada vez mais, em função dos imperativos legais e dos requisitos dos planos de carreira para elevações de níveis a que estão sujeitos os professores do ensino público. A capacitação profissional docente é favorecida pela grande expansão do ensino superior nos municípios paranaenses, bem como da oferta de cursos de pós-graduação pelas universidades e empresas particulares.

A análise da questão nos remete à literatura, em alguns autores que entendem que para atuar com educandos portadores de deficiência mental, não é necessário ter especialistas em deficiência mental no contexto escolar. (MARQUES, 2001, p.98)

Mas, a legislação educacional em vigor, destacando-se a LDB (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, abordam o assunto com mais prudência, prevendo dois perfis docentes: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns.” (LDB, Art. 59. III)

A maioria das professoras entrevistadas se enquadra na categoria “professor capacitado”, pois do total de dez docentes, apenas três apresentam a formação compatível com a categoria “professor especializado”.

QUADRO 2: Perfil dos professores entrevistados em Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental: Experiência profissional, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado e faixa salarial, envolvendo educandos portadores de deficiência mental inclusos.

ENTREVISTADOS	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Anos)				SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO			FAIXA SALARIAL (Salários Mínimos)		
	01-05	06-10	11-20	+20	S.R.	Cl.Esp.	C.C.	01-03	03-05	+05
P1			X				X		X	
P2			X		X		X		X	
P3		X					X		X	
P4				X			X		X	
P5	X				X			X		
P6	X						X	X		
P7	X						X		X	
P8				X			X		X	
P9			X		X		X		X	
P10		X				X	X		X	

Legenda: Cl. Esp. - Classe Especial
C. C. - Classe Comum
S.R. - Sala de Recursos

No quadro 2, os dados permitem evidenciar que a experiência profissional do grupo varia de um a mais de vinte anos de exercício no magistério público, predominando entre os entrevistados as faixas de 1 a 5 anos e de 11 a 20 anos de trabalho educacional na rede municipal de ensino.

Foi constatado que a atuação dos professores se restringe a classes comuns e programas de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado no ensino regular, destacando-se as classes especiais e as salas de recursos. Nove professores atuam em classes do ensino comum com alunos em situação de deficiência mental inclusos; uma exerce docência em classe especial e três outras regem simultaneamente, em turmas paralelas, classe comum e sala de recursos.

Quanto à faixa salarial oito professoras percebem salários que variam entre três a cinco mínimos ao mês, e apenas dois recebem salários que variam entre um e três mínimos.

QUADRO 3: Perfil dos professores entrevistados segundo Escolas da Rede Pública de Educação Básica – Ensino Fundamental e Perfil da sala de aula.

ENTREVISTADOS	NÚMERO DE ALUNOS	IDADE DOS ALUNOS	SÉRIE	GÊNERO	
				Masc	Fem
P1	02	13 11	4 ^a 4 ^a	01	01
P2	02	13 11	4 ^a 4 ^a	01	01
P3	01	11	2 ^a	01	
P4	02	10 11	2 ^a 2 ^a	02	
P5	03	09 10 09	1 ^a 2 ^a 2 ^a	01	02
P6	01	13	4 ^a	01	
P7	02	13 8	4 ^a 2 ^a	01	01
P8	01	13	4 ^a		01
P9	05	05 08 10 11 12	Classe Especial	04	01
P10	01	11	3 ^a		01

Analisando os dados do quadro 3, constata-se a inclusão de 20 alunos com deficiência mental leve, ocorrendo o predomínio de 13 alunos do gênero masculino para apenas 07 do gênero feminino.

A diversidade é um caráter evidente nas escolas regulares, nela, são encontradas crianças oriundas de diferentes contextos socioculturais e econômicos, e segundo o IBGE (2000), 14% com probabilidade de apresentar deficiências. Para o presente estudo, interessa apenas aqueles com histórico de deficiência mental, inclusos na rede regular de ensino.

Dos 20 alunos portadores de deficiência mental leve, que integram o presente estudo, 05 são oriundos de classe especial; 08 vieram de escolas especiais, 15 freqüentam a rede regular de ensino e 03, dentre eles, recebem apoio na sala de recursos.

Dois casos relacionados às características dos alunos inclusos com deficiência mental se sobressaíram nas entrevistas. O primeiro caso reporta que o aluno freqüentou a classe especial de 07 a 10 anos e que, a pedido da mãe, foi para a 2ª série do ensino comum e hoje, com 13 anos cursa a 4ª série regular.

O segundo descreve um caso, cuja avaliação favorecia o encaminhamento do aluno para uma classe especial, mas por intervenção dos pais foi encaminhado para a classe comum, onde freqüenta a 2ª série com 08 anos de idade.

A faixa etária dos alunos inclusos varia entre 05 a 13 anos, distribuídos em classes comuns de 2ª, 3ª e 4ª séries. Predominam matrículas na segunda e quarta séries. Quatro salas são de quartas séries compreendendo 06 alunos deficientes mentais, três salas de segunda séries com 04 alunos deficientes mentais inclusos; uma sala de terceira série com um aluno deficiente mental, uma sala de recursos com três alunos deficientes mentais em atendimento, sendo uma de 1ª série na faixa etária de 09 anos e duas de segunda série na faixa etária de 09 anos e uma classe especial com 05 alunos, cujas idades variam entre 05 a 12 anos.

A defasagem idade-série é marcante em todas as classes estudadas. Tomando-se por base a idade para ingresso de uma criança normal no ensino comum, a defasagem apresentada pelos portadores de deficiência mental, conforme constatado na pesquisa, é de no mínimo dois anos. A faixa etária dominante das crianças que estudam nas quartas séries é de 13 anos, quando regularmente aos dez anos uma criança normal estaria concluindo a primeira fase do ensino fundamental. Onze anos é a idade média daquelas que cursam as segundas séries, quando o padrão normal seria 08 anos. Na terceira série, a idade dominante é 11 anos, quando o normal seria 09 anos.

A defasagem idade-série pode acarretar inúmeras consequências. Um aluno em situação de deficiência mental com 13 anos de idade, se comparado a um de 09 anos, já evoluiu física e psicologicamente para a fase da adolescência, onde os interesses, os caracteres físicos, a instabilidade emocional, o afloramento da sexualidade já destoa de seus pares de menor idade.

O desenvolvimento cognitivo, que move a aprendizagem acadêmica continua em descompasso com o processo de desenvolvimento biopsicossocial desses alunos.

O exposto sugere um grande questionamento: Esta forma de ensalamento corresponde às reais necessidades desses educandos? Ao agrupá-los em salas de aula com crianças menores para priorizar a aprendizagem acadêmica não se estaria impedindo o seu desenvolvimento em áreas compatíveis com a sua evolução biopsicológica?

Conforme afirma Fierro (1995, p.238):

a educação dos atrasados mentais como a de qualquer outro educando deve atender não somente os conhecimentos escolares e outros, ou o desenvolvimento da inteligência, senão todo o seu comportamento, o desenvolvimento de seus

afetos, de suas relações sociais e de sua autonomia pessoal, em tudo isto é preciso fixar como meta que se alcance um determinado nível evolutivo, e de aprendizagem, correspondente a uma pessoa com limitações, que não é, contudo, e não será, perpetuamente, uma criança.

A classe especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), destina-se a alunos que apresentam grandes defasagens idade/série, ou que sejam privados de experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum.

No âmbito da presente pesquisa constatou-se o que estaria fazendo uma criança de 05 anos de idade numa classe especial, onde as faixas etárias variam até 12 anos de idade. Esta criança de 05 anos deveria, a rigor, estar numa pré-escola, convivendo e brincando com outras crianças de sua idade. Tal situação evidenciou o desenvolvimento dessa professora sobre a legislação em vigor, que orienta o atendimento educacional especializado.

A convivência com tais discrepâncias é certamente fruto do acaso, da ignorância, da alienação da professora em torno das orientações emanadas dos órgãos governamentais.

A rigor, tais questionamentos suscitam, ainda, sérias dúvidas sobre a eficiência e eficácia das classes especiais, enquanto recursos de Educação Escolar, considerando o funcionamento de forma singular, o isolamento umas das outras, sem padrões norteadores para a sua organização e funcionamento, de modo a estabelecer uma integração vertical e horizontal entre elas, além de ficarem à margem do sistema de ensino. (MAZZOTTA, 1986)

5.2 CATEGORIA II – EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

QUADRO 4: Repostas à pergunta - Os conhecimentos recebidos na sua formação académica foram suficientes para o trabalho com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Não foi suficiente. O que mais contribuiu foi a disciplina de psicologia da educação no curso de graduação.
P2	Não para o segundo e terceiro graus.
P3	Não foi suficiente.
P4	Sim. Através de cursos, palestras para o professor de melhor interação com os alunos.
P5	Deu uma base sólida para atuar com o DM.
P6	Não
P7	Não. Faltou embasamento teórico e mais prática.
P8	O que tem embasado o meu trabalho tem sido a boa vontade de querer descobrir como os DM aprendem e, se não aprendem, porque ocorre o problema.
P9	Não foi suficiente nem no magistério nem na licenciatura.
P10	Não

QUADRO 5: Repostas à pergunta – Que conhecimentos faltaram na sua formação acadêmica?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Informações sobre como organizar situações em sala de aula para os alunos, como os deficientes mentais e distúrbios de aprendizagem. Conhecimento teórico para atuar com cada uma das situações, que tenho em sala de aula com: Síndrome de Down, dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade associada à impulsividade.
P2	Disciplinas relacionadas à área da DM; Estágio em contato com o DM; Cursos e conteúdos acadêmicos renovados.
P3	Conhecer mais a deficiência mental e como se desenvolve a alfabetização desses alunos. Falta de subsídio teórico referente a área.. Procuro auxílio como outros colegas experientes no trato com Síndrome de Down.
P4	Faltou mais envolvimento dos responsáveis, pois nos deixaram sozinhos. - Muitas vezes tive que recorrer à outras escolas e profissionais. - Lembro a você que a SEED/Paraná também estava confusa para nos orientar. - Me pergunto como poderia melhorar a minha prática em sala de aula com esses alunos? Pois tem muita coisa que não consigo trabalhar com eles e fico frustrada porque não tenho resposta. Poucas são as pessoas esclarecidas sobre o trabalho com esses deficientes na sala regular. - Falta teoria para todos nós professores, e recorro à literatura para encontrar respostas.A formação deve ser continuada
P5	A formação acadêmica deu base sólida para trabalhar com o DM. -A formação deve ser continuada. -Mais cursos de capacitação relacionados à área
P6	- Faltou a formação específica. - Uma pós-graduação em Deficiência Mental.
P7	- Faltou embasamento teórico e prático; - visitas à programas de atendimento à essas crianças.
P8	- Faltou teoria; e Estágios supervisionados em programas especiais;.
P9	- Disciplinas com embasamento teórico; - Estágios; - Pesquisas; - Maior conhecimento sobre o cérebro e as funções de cada área.
P10	- Complementos de caráter biológico e as diversas síndromes.

Os quadros 4 e 5, demonstram inicialmente que sete docentes julgaram a formação acadêmica insuficiente para interagir com educandos deficientes mentais no contexto da escola regular. Apenas uma professora julgou a formação acadêmica “sólida”. Uma entrevistada julga a participação em cursos e palestras favoráveis à docência com esses alunos. Para outra, o que conta no processo ensino-aprendizagem é a “boa vontade de querer descobrir “como” eles aprendem ou “por que” não aprendem.

A literatura clássica da Educação Especial defende a necessidade do professor especializado para atuar junto aos portadores de deficiência. Já, a vertente da Educação Inclusiva é adepta do professor polivalente, pluralista, capaz de interpretar papéis em diferentes contextos educacionais, desempenhando um papel chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 38)

Dois paradigmas medem forças nessa discussão: a Educação Especial, com ênfase nos educandos com deficiência propriamente dita e, a Inclusão, postulando as necessidades educativas especiais.

O primeiro paradigma o tradicional da Educação Especial, apresenta um foco de atenção específico nos educandos com deficiência que demandam adaptações do espaço e eliminação de barreiras arquitetônicas, adequação do mobiliário escolar, equipamentos específicos e tecnologia assistida. Demandando ainda, sistemas alternativos e ampliados de comunicação, recursos humanos especializados, conhecedores das necessidades da criança deficiente mental, cega, surda, paralisada cerebral, entre outras, atendimento individualizado, metodologias que favoreçam situações diversificadas de aprendizagem e apoio para participação em todas as atividades pedagógicas e recreativas, culminando com as adaptações curriculares significativas.

O segundo paradigma, aquele das necessidades educativas especiais é abrangente e genérico, mais apropriado para minimizar a gama de dificuldades de aprendizagem características do cotidiano da escola comum, cujos estudos pioneiros foram realizados por Mary Warnock, a partir de onde se consolidou cientificamente essa terminologia no contexto educacional. (MARCHESI E MARTÍN, *apud* COLL et al., 1995, p.11)

O perfil das professoras que atuam em “sala de recursos” mostra que duas das três entrevistadas não são especializadas em educação especial e, uma terceira informou ter iniciado sua vida profissional, diretamente na “Sala de Recursos”, sem experiência anterior no magistério.

Afinal, o que é uma “sala de recursos”? Segundo a Portaria Nº 22/00 – CEE/PR, e a Instrução Nº 04/04 da SEED/DEE – PR (2004, p.1), a sala de recursos é “um serviço especializado de natureza pedagógica, desenvolvida por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da Educação Básica”. Ela integra os serviços educacionais previstos na educação especial enquanto modalidade da educação escolar, organizando-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os demais dispositivos legais em vigor.

A Instrução Nº 04/04 da SEED/DEE – PR., recomenda, ainda, a experiência de dois anos nas séries iniciais do ensino fundamental, para somente depois o professor atuar nas salas de recursos.

A partir dos postulados legais, pode-se deduzir que nenhuma das professoras de sala de recursos apresenta formação acadêmica compatível para atuar em programas especializados, que integram os serviços de apoio pedagógico especializado.

Quatro das entrevistadas alegaram falta de aprofundamento teórico; duas sentiram falta de uma disciplina relacionada à área de Deficiência Mental, uma demonstrou a necessidade de conhecer mais a deficiência mental e como se desenvolve a alfabetização desses alunos; três acusaram a falta de estágio supervisionado, uma reclamou a falta informações sobre como organizar situações

em sala de aula para os alunos com Síndrome de Down, dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade associada à impulsividade; três mencionaram a necessidade da formação continuada, uma fez menção à necessidade de cursar pós-graduação na área da deficiência mental; uma ressaltando a necessidade de maior conhecimento sobre o cérebro e as funções de cada área.

A declaração mais eloqüente partiu da professora P4 ao afirmar que *“faltou mais envolvimento dos responsáveis, pois nos deixaram sozinhos. Muitas vezes, tive que recorrer à outras escolas e profissionais. Lembro a você que a SEED/Paraná também estava confusa para nos orientar. Me pergunto, como poderia melhorar a minha prática em sala de aula com esses alunos, pois tem muita coisa que não consigo trabalhar com eles e fico frustrada porque não tenho resposta..”*.

QUADRO 6: Respostas à pergunta - A experiência profissional contribuiu para melhorar sua atuação educacional com o aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais? Por quê?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Sim, mas mesmo com experiência em sala de aula são necessários mais conhecimentos, pois paira sempre a dúvida se o caminho que se está percorrendo está certo
P2	Sem dúvida, a experiência favorece a busca de soluções, tentativas e prioriza o que dá certo. É necessário embasamento teórico, pois uma complementa a outra
P3	Minhas experiências com alfabetização me ajudam um pouco a entender os alunos especiais.
P4	Sim. A convivência diária favorece conhecer os problemas de cada aluno. Já iniciei em sala de recursos e não tive experiências com outros alunos.
P5	Comecei a trabalhar diretamente na sala de recursos. Não tive experiências com outros alunos.
P6	Ajudou pouco, pois a bagagem adquirida não é específica para o DM.
P7	Sim, porque a convivência favorece o conhecimento das crianças e o trabalho com elas.
P8	Foram suficientes para nortear o trabalho, mas há muito que buscar.
P9	Sim, contribui, pois é a partir delas que busco soluções. Mas só a experiência não satisfaz, é necessário aprofundamento teórico.
P10	Sim. Porque a bagagem profissional favorece o conhecimento de diferentes tipos de alunos, dificuldades e diversos métodos empregados.

A experiência profissional contribuiu para atender educacionalmente, o educando com deficiência mental, segundo o pensamento de seis entre as dez professoras entrevistadas. Quatro, entre os sete citados, condicionaram o “sim” à necessidade de aprofundamento teórico, pois só a experiência profissional não basta. Segundo uma das entrevistadas “paira sempre a dúvida se o caminho que se está percorrendo está certo” e a resposta somente provem do conhecimento. Outra justifica que teoria e prática se complementam.

No entender de duas professoras “a experiência profissional ajuda um pouco”. Segundo uma delas a experiência com alfabetização “ajuda um pouco” a entender os alunos especiais e, para a outra docente a experiência “ajudou pouco”, pois a bagagem adquirida não é específica para o Deficiente Mental.

Para outras duas, a experiência profissional favorece o conhecimento das crianças, o trabalho educacional e a identificação dos problemas de cada aluno.

Outra dupla destaca que a bagagem profissional favorece o conhecimento de diferentes tipos de alunos, a identificação de suas dificuldades, dos métodos empregados, a busca de soluções, o desencadeamento de tentativas, e a priorização do que dá certo.

No contexto da pesquisa, emerge mais uma vez o clamor pela formação continuada e permanente do professor, frente ao grande desafio interposto pelas crianças que apresentam necessidades educativas especiais e a educação inclusiva no atual contexto educativo.

Cabe ressaltar que a formação acadêmica a nível de licenciatura e pós-graduação que titulam o professor para o exercício profissional no contexto da educação inclusiva, são bancados pelo próprio professor interessado na sua evolução e avanço profissional. O Ministério da Educação é órgão normatizador e de

fomento à capacitação permanente do professor, característica esta extensiva à Secretaria de Estado da Educação.

QUADRO 7: Respostas à pergunta - Que conhecimentos auxiliam o professor na organização da aprendizagem de educandos com Deficiência Mental?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Mais informações sobre como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem apresentada em sala. Surge muita angústia por achar que não está alcançando os objetivos.
P2	Especialização em DM Conhecimentos sobre as diferentes áreas cerebrais
P3	Falta conhecimento, pois tenho dúvidas sobre como agir em determinadas situações, o que compromete a segurança e eficiência do professor.
P4	Capacitações, cursos, palestras. Mais cursos de capacitação na área.
P5	Mais cursos relacionados à área.
P6	Um curso específico para essa área.
P7	Conhecimento amplo da deficiência da criança.
P8	Teorias esclarecedoras voltadas às dificuldades.
P9	Pesquisas e maior conhecimento sobre o cérebro. Ter noção das funções de cada área.
P10	Maior aprofundamento em psicomotricidade.

Questionadas sobre os conhecimentos que auxiliam o professor na organização da aprendizagem de alunos, as entrevistadas revelaram que são requisitos para atuar educacionalmente com alunos com deficiência mental a

experiência profissional docente, a formação continuada dos profissionais e o aporte de conhecimentos específicos da área da deficiência mental.

Das afirmações coletadas, destaca-se aquela em que duas professoras informaram terem iniciado sua vida profissional diretamente, na sala de recursos, sem experiência anterior no magistério. A Instrução 04/04 da SEED/DEE-PR, recomenda a experiência de dois anos nas séries iniciais do ensino fundamental, para somente depois o professor atuar em salas de recursos. Essa é mais uma constatação de que o processo inclusivo trafega na contramão da legislação e dos pressupostos de Salamanca, que segundo Carvalho (2003, p.161) pouco ou nada tem sido discutida pelos educadores do ensino regular.

A interpretação desse segmento finaliza com a recomendação das entrevistadas a respeito da necessidade de mais informações sobre como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem existentes, a especialização em Deficiência Mental, conhecimentos sobre as diferentes áreas cerebrais, psicomotricidade, reforçando ainda a necessidade de formação continuada e permanente do professor.

Finalizando a reflexão interpretativa desse segmento, vale dizer que os encaminhamentos educacionais em vigor carecem de maior cientificidade para tratar os problemas educacionais, ou estaremos sempre em busca de uma panacéia educacional. Na medicina especializada, altamente técnica e científica, por exemplo, não existe remédio para todos os males, mas para cada mal existem especialistas competentes para minimizar ou eliminar as doenças que afligem as pessoas. Volta-se a ratificar neste contexto, a imprescindível formação acadêmica especializada para atuar junto aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

5.3 CATEGORIA III – A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL INCLUSO

QUADRO 8: Repostas à pergunta - Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com Deficiência Mental incluso(s) no ensino regular?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Na minha opinião apresentam bom desempenho dentro do seu ritmo.
P2	O desempenho é lento, se comparado ao educando normal, mas progressivo. Vale a pena investir, ensinar e dedicar-se à educação especial. É gratificante quando a vejo feliz e realizando suas tarefas sozinha.
P3	Apesar das dificuldades e limitações o aluno apresenta rendimento satisfatório.
P4	É bom. Compreendem o conteúdo e as explicações da forma deles. Para eles tenho que reforçar várias vezes o conteúdo, mas não os deixo de lado.
P5	Teve progresso considerável. A maioria foi aprovada para outra série. Estão mais atentos e interessados.
P6	Poderia ter sido melhor, mas pode ser considerado bom.
P7	A Eloisa este ano foi maravilhosa. Analisando seus trabalhos verificamos que ela deu um salto muito grande na aprendizagem.
P8	Está acontecendo dentro do esperado num contexto de escola que se diz inclusiva.
P9	Ele não acompanha como o aluno dito normal. É lento mas progressivo.
P10	Considero bom, dentro dos limites do aluno.

Segundo quatro entrevistadas, o desempenho dos alunos com deficiência mental inclusos é considerado como “bom”. Duas delas mencionaram a lentidão na aprendizagem; uma, considerou satisfatório; outra categorizou como considerável; uma frisou que está acontecendo “*dentro do esperado num contexto de escola que*

se diz inclusiva"; outra professora, entusiasmada com sua aluna inclusa, ressaltou que *"um grande salto está acontecendo"*.

Ao delinear o perfil do educando com deficiência mental, mencionaram a lentidão no ritmo de aprendizagem, se comparado aos demais educandos e a necessidade de reforçar várias vezes o conteúdo. Essas variantes no entender de Kirk (*apud* MAZZOTTA, 1986, p.24) denotam uma:

dificuldade de arrolar características próprias de todas essas crianças. Para ele, nenhuma criança deficiente mental educável possui todas as características indicadas e também algumas delas podem ser peculiares apenas a um determinado grupo.

Esse mesmo autor afirma que o desenvolvimento do aluno com deficiência mental pode incluir lentidão na maturação de funções intelectuais específicas, necessárias ao trabalho escolar. Essa lentidão na aprendizagem está relacionada à idade mental e não cronológica, por isso é que o desenvolvimento da leitura e da escrita não acontecerá aos 08 anos ou até mesmo aos 11 anos de idade.

A necessidade de reforço, mencionada pelo professor, é também uma característica da aprendizagem da criança Deficiente Mental, que parece aprender os conteúdos acadêmicos mecanicamente pela repetição. Segundo Fierro (1995, p.237), esses educandos apresentam

limitações em processos de transferência ou generalização de certas situações e tarefas à outras. Eles conservam muito bem as aprendizagens, enquanto a tarefa permanecer a mesma e a situação se mantiver constante, mas os resultados são essencialmente negativos em tarefas e situações diferentes.

Por isso, as metodologias de ensino que se consagraram tradicionalmente na educação de educandos com deficiência mental se revestem de características que atendem às peculiaridades de aprendizagem desses alunos. São conhecidas dos professores especialistas na educação dos deficientes mentais.

Para fazer frente a essas peculiaridades de aprendizagem, pesquisadores americanos e europeus desenvolveram metodologias que se incorporaram na prática das escolas especiais no contexto brasileiro. São conhecidas entre nós, a análise de tarefas, os programas de ensino individualizado (PEI), ambas envolvendo tarefas ordenadas, seqüenciais, partindo de situações simples para mais complexas, metodologia de reorganização neurológica, a modificabilidade cognitiva de Feuerstein, entre outras.

As características de aprendizagem, inerentes à deficiência mental, não se constituem em óbice quando se aposta no potencial individual de cada criança, no que tange ao desenvolvimento da comunicação, autocuidados, atividades de vida prática, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, auto-orientação, saúde e segurança, lazer e trabalho. As habilidades acadêmicas, nessa perspectiva, passam a ser a culminância e não a meta inicial e primordial da educação do deficiente mental. Interessa educacionalmente desenvolver amplamente as suas habilidades sóciointerativas, para as quais apresentam uma aptidão ímpar.

Esse caminho minimiza por um lado o stress do aluno que apresenta tantas dificuldades para interagir com grandes quantidades de conhecimentos e abstrações, em concretizar a leitura e a escrita e, por outro o do professor que, muitas vezes, se dá por vencido por não saber o que fazer e o que oferecer para que o aluno aprenda.

QUADRO 9: Repostas à pergunta - Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Realizando atividades mais complexas. Ex. 1-A aluna com Síndrome de Down não gostava de escrever textos, agora já escreve pequenos textos, usando situações do seu cotidiano. Às vezes esquece as preposições, mas são avanços. Não realizava as quatro operações, já está operando com situações simples. Antes não tinha vontade de realizar as atividades propostas, agora realiza e muitas vezes dispensa ajuda afirmando que já sabe fazer.
P2	Adquiriu autonomia e liderança, pede para fazer a parte do professor, comporta-se bem socialmente, respeita regras, horários, colegas professores e pais.
P3	Através de atividades escritas propostas em sala de aula, onde o mesmo demonstra ter compreendido e percebo que sua maior dificuldade é expressar-se oralmente.
P4	Esses alunos conseguem falar e escrever sobre o que aprenderam.
P5	Não respondeu.
P6	Manifesta através da leitura e outras atividades que realiza.
P7	A Eloisa está na fase da imitação. Em casa imita o professor e repete o que o professor falou, segundo depoimentos da mãe. Repete os ensinamentos com as bonecas.
P8	Realizando as tarefas consideradas difíceis, sem o apoio do professor.
P9	Ela está mais autônoma assumindo a condição de líder. Fazendo só o que a professora pede. Obedecendo horários, regras, colegas, professores e pais.
P10	Através da oralidade, da escrita, do desenho e da expressão facial.

Compreender a aprendizagem do aluno com história de Deficiência Mental, nos remete aos estudos protagonizados por cientistas da vertente interativo social destacando-se entre outros Piaget, Vigotsky, Luria e Leontiev.

Atualmente, na perspectiva da pedagogia social, a interação da criança com o meio social, econômico e cultural assume relevância no processo educacional.

Nessa vertente socioecológica, se situa também, o conceito de Deficiência Mental da Associação Americana de Deficiência Mental, visto que não é mais déficit

psicométrico que definirá o quadro da deficiência, mas a capacidade adaptativa do indivíduo com o seu entorno sócio-ambiental. Nesse conceito da AAMR dois pressupostos se destacam: o “funcionamento intelectual significativamente inferior à média” e “limitações significativas no funcionamento adaptativo”. Enquanto o funcionamento intelectual perpassa metodologias específicas, decorrentes das áreas médicas, psicológicas e psicométricas, fora do domínio educacional, as questões relacionadas ao funcionamento adaptativo estão diretamente vinculadas à observação da criança no seu processo de interação social, tarefa esta eminentemente psico-pedagógica e educacional, em que o olhar do professor voltarse-à aos aspectos relacionados à comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, conforme já citado anteriormente.

O fator convincente da vertente ecológica-funcional se assenta no pressuposto de que o deficiente mental educável, ao entrar na escola com seis anos de idade, não está preparado para aprender a ler, escrever e contar. Esta prontidão poderá não se estabelecer mesmo aos 8 anos de idade, ou até mesmo aos onze anos, segundo (MAZZOTTA, 1987, p.24). Logo, se o desenvolvimento cognitivo restringe as possibilidades da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, é mister que se aposte educacionalmente, em outras áreas favorecedoras do desenvolvimento global e compatível com as características biopsicológicas desse educando.

Os registros evidenciados mostram que a ênfase da aprendizagem da criança DM recai sobre os conteúdos acadêmicos. A preocupação com a leitura e a escrita está presente nas respostas de seis, entre os nove professores entrevistados. É curiosa a observação de uma docente: “percebo que sua maior

difficuldade é expressar-se oralmente”. Fica a pergunta: como uma criança, com dificuldades na sua comunicação, atingirá sucesso no desenvolvimento da leitura e da escrita, a fase mais elaborada desse processo?

As observações de casos concretos mostram que a leitura por eles desenvolvida é mecânica truncada e desconstituída de significados.

Duas professoras observam a aprendizagem na perspectiva ecológico-funcional que se preocupa mais com as questões adaptativas ao meio, destacando-se o desenvolvimento da autonomia, liderança, socialização, respeito a regras, horários, colegas professores e pais.

A literatura especializada na área da deficiência mental orienta um ensino fundamentado a partir de atividades concretas diversificadas e funcionais, como uma forma de contornar a exaustão do educando e manter o seu interesse e a motivação para aprender. O caráter dispersivo, apresentado por muitos desses alunos, induz a uma seleção de atividades de curta duração, variando o tempo, gradativamente, de acordo com suas necessidades.

O professor, apesar das características citadas, deve preocupar-se sempre com a progressão dos conhecimentos acadêmicos, pois muitas vezes, um objetivo que se apresenta muito difícil de ser atingido pelo aluno, num primeiro momento, poderá se concretizar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Há que se considerar ainda, que muitos dos conteúdos propostos no Currículo Básico nem sempre serão atingidos por esses alunos, daí a importância do professor selecionar objetivos e conteúdos significativos e funcionais, isto é, conhecimentos de aplicabilidade prática do cotidiano.

A discussão em torno desse quadro mostra que não há uma preocupação evidente, dos professores, relacionada à composição de um programa

individualizado de ensino, para os alunos deficientes mentais inclusos, traefia esta entendida pelo MEC na coletânea Escola Viva (2000) como “adaptações de grande porte”.

Essa orientação do MEC compreende adaptações: de acesso ao currículo, de objetivos, de conteúdos, do método de ensino e da organização didática, do sistema de avaliação e de temporalidade. Sem esses importantes cuidados, a inclusão escolar ao invés de conquista de direitos é mais um instrumento de segregação, sob a perspectiva de aprendizagem.

QUADRO 10: Respostas à pergunta - Como o professor avalia a aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	A avaliação se processa no dia – a - dia da sala de aula, analisando o desempenho do aluno. Funciona como um diagnóstico para que o professor elabore a sua proposta pedagógica.
P2	Observando o esforço, a atenção, interesse e participação. Todos os aspectos devem ser levados em consideração.
P3	Através de atividades escritas.
P4	Costumo avaliá-los mais com questões objetivas, pois demoram nas atividades escritas.
P5	De forma contínua e a cada atividade realizada vejo o que ele aprendeu do conteúdo proposto. Observo o nível de atenção e de interesse.
P6	Avalio as atividades diariamente, valorizando o que foi concretizado e levando em consideração as atividades não concluídas.
P7	Sem resposta.
P87	São testados e avaliados no que são capazes de realizar satisfatoriamente.
P9	Observo o seu esforço, sua atenção, interesse e participação. Tudo deve ser levado em consideração.
P10	Avaliação diária das atividades desenvolvidas e das participações por ele realizadas.

A leitura do quadro mostra que seis professoras avaliam a aprendizagem de seus alunos, a partir do desempenho acadêmico. Duas professoras a aprendizagem de seus alunos funcionalmente, em consonância com o que preconiza o conceito de deficiência mental da Associação Americana de Retardo Mental: funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: “comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

As respostas evidenciam que a avaliação na forma diagnóstica e formativa está presente na prática docente.

Em muitas falas pode se identificar o “como” são processadas as avaliações. As entrevistadas informaram que se utilizam atividades escritas, questões objetivas e observação.

Pode se abstrair dessas informações o “o que” é avaliado. O conteúdo, a atenção, interesse e a participação, são aspectos que se destacam na fala dos docentes.

Uma professora informou preocupar-se em avaliar o que foi concretizado em termos de aprendizagem, mas levando em consideração as atividades que não foram concluídas.

A avaliação é um instrumento precioso nas mãos do professor, para maximizar os pontos fortes e minimizar as dificuldades do educando, respeitando o ritmo de assimilação e de execução de tarefas.

O aluno com deficiência mental, apesar de seu rebaixamento intelectual, apresenta áreas fortes, as quais, se trabalhadas, poderão subsidiar o seu

desenvolvimento global, determinando a melhoria do seu desenvolvimento acadêmico e social. (PICCHI, 2002, p.105)

Uma das grandes metas da avaliação educacional é poder identificar e, a partir daí, ajudar o educando a descobrir o seu potencial de aprendizagem e, conseqüentemente, despertar-lhe o desejo de aprender, o desejo de vencer as barreiras e as possibilidades de descobrir as suas possíveis competências.

Nesta perspectiva, segundo Ferreira (1993, p.151), a avaliação tem que envolver todo o trabalho escolar, para que seja possível determinar as forças positivas e restritivas que influenciam o processo de aprendizagem. A avaliação oferece oportunidade de colocar em prática as alternativas, surgidas para transformar o projeto educativo no sentido de torná-lo mais eficaz.

Para essa autora, a avaliação deve acompanhar todo o processo de aprendizagem da criança; por isso, o professor deve fazer diariamente, observações sobre os comportamentos mais significativos do aluno. O registro sistemático destas observações constitui a melhor fonte para se realizar uma avaliação efetiva. (FERREIRA, 1993, p.151)

Com propriedade, Picchi (2002, p.105) afirma que a proposta de integração do aluno com necessidades educativas especiais na classe comum, não elimina a necessidade de avaliação; pelo contrário, mais imperiosa ela se torna. Tal avaliação, acreditamos, poderia estar apoiada na crença da modificabilidade do organismo humano, já que, de acordo com Feuerstein, a inteligência é um processo auto-regulado; portanto, modificável, ou então apoiada numa avaliação funcional.

De fato, no enfoque atual, da filosofia da educação inclusiva, compreende-se que a avaliação educacional deve ser realizada com o aluno com deficiência mental, sob a ótica das potencialidades e das competências e do desempenho, para que ele

desenvolvendo-se como pessoa e cidadão, e não mais na perspectiva da deficiência ou limitações.

O aluno com necessidades especiais na área da Deficiência Mental, integrado ou não na classe comum, continuará necessitando de uma avaliação, por dois motivos: por um lado, para elaborar o programa de intervenção educacional, focado nas suas necessidades e, por outro, para reconhecer que esses educandos, apesar de sua deficiência, têm direito a vivenciar suas próprias conquistas acadêmicas. (PICCHI, 2002, p.105-106)

Segundo Mantoan (2003, p.133), na concepção inclusiva avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno, no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente, da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno, a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Esta pesquisadora lembra ainda, nesse contexto, que o tempo de aprender é o tempo de cada aluno; dispensam-se notas e conceitos, pois o que importa é o registro fiel do aproveitamento dos alunos, que vai sendo conhecido das professoras do ciclo, que está o aluno cursando e de outros, pertencentes aos ciclos mais avançados. Professoras e alunos se auto-avaliam rotineiramente, acompanham e compartilham o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem, regulando-os e monitorando-os, passo-a-passo.

QUADRO 11: Respostas à pergunta - Os alunos com deficiência mental realizam todas as atividades escolares propostas em classe?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Sim. Sendo que muitas vezes faz-se necessário adaptações curriculares.
P2	Ela realiza todas as atividades, só que quantitativamente menor.
P3	Sim, porém requerem atenção constante, demonstrando extrema necessidade de perguntar se está realizando a atividade corretamente.
P4	Sim, embora demorem um pouco mais para realizar as atividades escritas.
P5	Nem todas as atividades eles realizam. Necessitam de maior atenção por parte das professoras.
P6	Não. Esse é um dos problemas da sala. O aluno às vezes realiza parcialmente as tarefas ou às vezes não realiza nada, depende do estado emocional diário.
P7	A Eloisa toma remédio muito forte e quando está sob efeito dos medicamentos se recusa a participar das atividades. Fora isso, participa de tudo.
P8	Sim, mas as atividades são graduadas de acordo com as dificuldades do aluno.
P9	Sim, mas numa quantidade menor.
P10	Sim, algumas com meu auxílio e outras com os colegas da sala, isto é, quando estes trabalham em grupo eu percebo que os colegas o ajudam, mas ele também gosta de ajudar os seus colegas, é uma situação legal entre eles.

A resposta “sim” partiu de oito dos entrevistados e, apenas duas responderam negativamente. O “sim”, conforme enunciado na tabela, está atrelado a variáveis intervenientes em cada uma das afirmativas. A cada “sim” soma-se uma condição explicitada por termos como: “sendo que”, “porém”, “embora”, “mas”, “às vezes”, sucedidas de “faz-se necessário adaptações curriculares”, “atividades quantitativamente menores”, “atenção constante do professor”, “demora um pouco

mais”, “realiza parcialmente as tarefas”, “às vezes não realiza nada”, “depende do estado emocional”, “o uso de medicamentos interfere na aprendizagem”, “requerem atividades graduadas”.

O “sim” é a confirmação de que os alunos com deficiência mental aprendem, desde que contempladas as suas necessidades individuais, acima enunciadas.

De todas as variáveis ressaltadas, assume relevância a necessidade das adaptações curriculares, entendida como “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”. (BRASIL. MEC/SEESP, 2000, p.8). Tal conceito suscita alguns questionamentos: O professor da classe comum domina os suportes teórico-metodológicos, aplicáveis às crianças com rebaixamentos na área cognitiva, para intervir num currículo cuja base é eminentemente cognitiva? A quem compete desenvolver as Adaptações Curriculares, se o currículo escolar é elaborado por órgãos oficiais, cabendo ao professor a tarefa de executá-lo em sala de aula?

Os estudiosos da educação inclusiva, em cujo lastro surgiram as adaptações curriculares, abordam a questão, demonstrando toda a complexidade que se encerra nesse processo. Um bom exemplo de engenharia de adaptações curriculares é oferecido por Manjón, Gil, e Garrido (1993). Analisando os estudos desenvolvidos por esses e outros autores, percebe-se que o professor do ensino comum teria que ser apoiado por uma equipe especializada em currículo, para auxiliá-lo nessa árdua tarefa. O que se percebe, ao longo da análise da pesquisa de campo, é que os professores sofrem conjuntamente, com os alunos todas as dificuldades, mas sentem-se impotentes para equacioná-las decorrendo daí o “faz de conta” que a aprendizagem está se processando e ocorrendo.

Para os autores Johson e Werner (1988, p.7) é impossível que um conjunto de tarefas curriculares seja adequado para todos os membros da classe. Logo, se as tarefas curriculares forem selecionadas para cada criança individualmente, surgirão tantos currículos quantas forem as crianças inclusas. Por isso, o apelativo às adaptações curriculares, como meio para atender à escola inclusiva, merece maior atenção dos órgãos educacionais, de forma a não sobrecarregar o professor, cujo desafio primordial é aprovar os ditos “normais”.

Quanto aos alunos com deficiência mental e outros com necessidades especiais inclusos, visualizam-se três caminhos, caso sejam desconsideradas as adaptações curriculares: serão aprovados academicamente de forma justa e coerente, a partir de um currículo diferenciado; ou serão reprovados; ou, o que é pior, serão apenas conduzidos de uma série a outra, para satisfazer as exigências do sistema e evitar a defasagem idade/série.

Priorizar o “ensino para o êxito”, conforme diz Landivar (1990, p.4), é a forma de se combater a disseminação pela reprovação ou a manutenção do educando com deficiência, no estado de ignorância e distanciado do saber elaborado, indispensável ao acesso aos direitos sociais, com o conseqüente exercício da cidadania.

QUADRO 12: Respostas à pergunta - Que diferenças existem entre os alunos “normais” com os alunos que apresentam Deficiência Mental, quanto ao processo de aprendizagem?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Os ditos “normais” aprendem num ritmo mais rápido do que a aluna com DM. Os alunos normais não necessitam de muitos recursos para que ocorra a aprendizagem, enquanto a aluna com Síndrome de Down necessita de ajudas mais intensas, utilizando-se vários recursos para que a aprendizagem ocorra.
P2	A diferença está no tempo. Os alunos DM são mais lentos na maneira de aprender se comparados aos normais.
P3	Não vejo como diferença, mas sim necessidade maior de atenção. O aluno tem dificuldade em participar da aula, expressando suas idéias. Em alguns momentos age com agressividade.
P4	A diferença está na questão do aprendizado, são lentos e dispersos, tenho que retomar várias vezes os conteúdos, mas mesmo assim não acho que seja um problema sério.
P5	São mais lentos e necessitam de mais tempo para consolidar a aprendizagem.
P6	A diferença seria com relação ao comportamento instável do aluno. Apresenta picos de ansiedade, tristeza.
P7	Não vejo diferenças, pois tanto para crianças ditas normais como as deficientes cada qual aprende no seu tempo.
P8	No ritmo de aprendizagem e na maneira como aprendem. Os ditos normais aprendem com mais rapidez e os que apresentam dificuldades exigem uma metodologia mais organizada nos conteúdos, usar incentivos de atenção e motivação, oferecer modelos para imitação, ajudar e corrigir os erros.
P9	A diferença está no tempo. Os DM demoram mais. As estratégias devem ser diversificadas.
P10	É um processo moroso, que implica em retomar os conteúdos já trabalhados.

A maioria dos entrevistados admite que as crianças, ditas normais, apresentam um ritmo mais rápido na aprendizagem, se comparados aos portadores

de deficiência mental. As limitações de natureza orgânica, afetam a cognição ocorrendo como consequência a lentidão nas interações com o meio. Se as interações com o meio forem deficitárias, haverá prejuízo no funcionamento intelectual, segundo o parecer de Ferreira, (1993, p 83).

Por isso, esses educandos apresentam dificuldades para se expressar em aula, exigem metodologias mais organizadas, incentivos de atenção e motivação, modelos para imitação, ajudas mais intensas e maior investimento em recursos.

A maioria das características citadas, já mereceram considerações anteriormente. No entanto, “a presença de comportamento instável associado a picos de ansiedade, tristeza e agressividade”, nos remetem aos apelos da literatura clássica em Educação Especial, que afirma a necessidade do apoio da área médica, para conduzir essas crianças a um desenvolvimento harmônico em todas as áreas. O tratamento medicamentoso pode atenuar essas crises de caráter psíquico, favorecendo significativamente a melhoria da qualidade de vida e da aprendizagem acadêmica.

Sintetizando, o quadro da deficiência mental vem quase sempre associado à outras características biopsicológicas que as distanciam do padrão de normalidade, acarretando prejuízos na aprendizagem escolar.

5.4 CATEGORIA IV: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PRATICADAS PELO PROFESSOR DE CLASSES INCLUSIVAS

QUADRO 13: Respostas à pergunta - Como você trabalha os conteúdos com o aluno com Deficiência Mental?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Esta questão exige um pouco mais de reflexão, principalmente no aspecto da aprendizagem. Respeito muito os conhecimentos que os alunos trazem do meio familiar, investigo, observo e trabalho pedagogicamente, partindo sempre do princípio do que o aluno já sabe. Direciono sempre que possível, auxiliando com filmes, desenhos e histórias do cotidiano de cada aluno da sala de aula.
P2	Todas as opções são relevantes para a aprendizagem. O aluno já traz um aprendizado desenvolvido no contexto familiar. Na escola crio condições de aprendizagem. Não desenvolve a leitura, escrita, conceitos matemáticos, ciências, história e geografia, mas a socialização, direitos e cidadania e o resgate da valorização pessoal.
P3	A aprendizagem é construída no dia a dia a partir do que o aluno já sabe.
P4	Não consigo desenvolver muita coisa com eles. O trabalho está centrado na zona de desenvolvimento proximal do aluno.
P5	Procuro dar todo o suporte para que sua aprendizagem aconteça.
P6	Organizo nos alunos, a partir das dificuldades de cada um.
P7	São trabalhados os mesmos conteúdos, mas com atividades diferenciadas, obedecendo o limite da criança
P8	Muitas vezes é necessário procurar metodologias de ensino mais estruturadas e direcionadas. Por isso é necessário que o professor tenha uma prática pedagógica flexível e adaptada às características e conhecimento dos alunos. O professor deve observar e avaliar constantemente o aluno para atender suas dificuldades e interpretar o motivo dos erros.
P9	Quando o aluno chega à escola ele já traz um grande aprendizado conquistado junto à família e à comunidade em que vive. O professor na escola organiza condições de aprendizagem. Não faz uma leitura, escrita, conceitos matemáticos, ciências, história e geografia, mesmo a socialização e também que tenha maior conhecimento de seus direitos como cidadão e resgate de sua valorização pessoal.
P10	Aprendizagem sem interação com o outro não acontece. Eu me organizo dentro de um planejamento sistemático, partindo do pressuposto que os alunos aprendem mediante o contato com outras pessoas, isto quer dizer que toda a aprendizagem é aprendida e ensinada.

Quatro professoras afirmaram estruturar suas propostas de trabalho “a partir do que o aluno já sabe”. Uma docente afirmou que “não consegue desenvolver muita coisa com eles”. Outra “procura dar todo suporte para que a aprendizagem aconteça”. A “aplicação dos mesmos conteúdos com atividades diferenciadas, respeitando o limite da criança”, é outra proposta evidenciada pela pesquisa. Para uma delas, “é necessário procurar metodologias de ensino mais estruturadas e diferenciadas”. O “planejamento sistemático” é outra estratégia indicada para trabalhar com os educandos com deficiência mental, inclusos na escola comum.

Para duas entrevistadas, os alunos “não desenvolvem a leitura, escrita, conceitos matemáticos, ciências, história, geografia, por isso, enfatizam a sua prática docente na socialização, nos direitos e na cidadania”.

Estamos diante de um mosaico de pensamentos dissonantes sobre a prática pedagógica, dita “inclusiva”, frente aos alunos com deficiência mental.

A impressão latente, nesse universo de afirmativas, é a de que os professores atuam em suas salas de aula, como se fossem neófitos, desprovidos de orientação científica, sobre o trabalho docente na diversidade. Diante do desconhecimento das características de aprendizagem das crianças com deficiência mental, o “achismo”, o “improviso”, parece ser o fio condutor da ação docente. Nenhum deles sabe ao certo como proceder com seus alunos; por isso, a disparidade de opiniões sobre o fazer pedagógico.

O inventário sobre o aluno sugerirá o tipo de aprendizagem que se quer alcançar: a mecânica, a repetitiva, a significativa, a interativa, a competitiva, e a individualizada.

O labirinto de opiniões acaba convergindo para o absurdo, de que os alunos não desenvolvem a leitura, a escrita, os conceitos matemáticos, as ciências, a

história, a geografia, enfatizando, por isso, a sua prática docente na socialização, direitos e cidadania, posição esta rechaçada pelos estudiosos da área.

A experiência de mais de meio século de Educação Especial, no contexto brasileiro, comprovam que todas as crianças, mesmo aquelas com graves comprometimentos, aprendem. Pensando bem, negar a possibilidade de aprender é negar a essência humana na pessoa portadora de deficiência mental.

Na verdade, cada resposta oculta, por um lado, o clamor por socorro e, por outro, a fraqueza metodológica dos professores, frente à diversidade de sua sala de aula, onde estudam alunos com deficiência mental.

Conforme Blanco, citado por Coll (1995, p.312), a metodologia, ou os procedimentos sobre o “como desenvolver o processo ensino aprendizagem”, dependem da triangulação das seguintes variáveis: “como se entende o processo de aprendizagem” é a mais importante de todas; “tipo de aprendizagem que se quer alcançar” e, por fim, “o que queremos que os alunos aprendam”.

Tomando como base a primeira variável, caberia à escola, pretensa “inclusiva”, desencadear, no início do ano letivo, estudos de caso para conhecer cada um dos educandos com deficiência mental, analisando cientificamente, as bases de aprendizagem desses educandos, buscando identificar aspectos convergentes e divergentes, no processo de aprender, se comparados aos seus pares ditos normais. É sobre esta matriz que o professor iniciará o delineamento da sua proposta pedagógica, de forma a propor adaptações curriculares radicais e unilaterais, ou propor vieses apenas para alguns conteúdos, nem sempre atingíveis por essa parcela diminuta de educandos.

O método de ensino ótimo para alunos com determinadas características pode revelar-se inadequado para alunos com características diferentes, e vice-versa.

Assumir integralmente as diferenças individuais significa, numa colocação construtivista, assumir a necessidade de um ajuste entre ambos os elementos. (COLL, 1995)

O inventário sobre o aluno sugerirá o tipo de aprendizagem que se quer alcançar: a mecânica, a repetitiva, a significativa, a interativa, a competitiva, a individualizada, entre outras. Tudo é uma questão de método. O método da escola, que prioriza a aprendizagem da leitura e da escrita, pode dificultar a aprendizagem de uma criança com necessidades especiais; por isso, o melhor método é aquele ao qual a criança se adapta. (ANTONIUK, 2003)

A metodologia a ser adotada pedagogicamente, com crianças com deficiência mental, pode se utilizar, como parâmetro, das características evidenciadas no conceito da A.A.M.R, destacando-se o funcionamento intelectual abaixo da média, o déficit no comportamento adaptativo e a ocorrência do fenômeno, durante o período de desenvolvimento.

Alguns autores estruturaram propostas de atendimento educacional, voltadas à otimização do funcionamento intelectual desse grupo de educandos. É curioso que todos apostam na evolução da aprendizagem, a partir de propostas estruturadas e individualizadas de ensino.

A programação em Educação Especial, segundo Landivar (1990, p.1), reveste-se de várias características, destacando-se: é individual, prioriza as atividades, decompõe mais os objetivos, enfatiza os objetivos atitudinais e comportamentais, é norteada pelo princípio do “ensino para o êxito”; se globaliza, partindo das atividades; requer o provimento de material farto e diversificado, seleção criteriosa de fontes de motivação; há motivação. Ele finaliza, afirmando que a programação para crianças deficientes se realiza por e para vários profissionais.

Fonseca (1995) sugere a aprendizagem seqüencial e individualizada, sistematizada e estruturada, oferecendo alternativas de estimulação de modificabilidade de comportamentos, encadeados por aproximações sucessivas de dificuldades e problemas, baseada na escala de desenvolvimento.

Feuerstein (1980) propõe o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI):

constituído de uma série de cadernos de atividade intelectual e de estratégias de pensamento que, enriquecidas pelo mediador, trazem o conhecimento das várias áreas da ciência e da filosofia, integrando, também e sempre, o significado de cada vivência intelectual à vida afetiva e social do aluno. (apud DA ROS, 2002, p.47).

O currículo ecológico e funcional, conforme proposto por Cardoso (1997), prioriza a segunda característica ressaltada no conceito da A.A.R.M, relacionada ao déficit no comportamento adaptativo. A autora estrutura sua proposta a partir de três grandes eixos:

- a. características pessoais: habilidades demonstradas, dificuldades e desafios enfrentados, estilos de aprendizagem, preferências e aversões.
- b. inter-relacionadas dimensões pessoais: biológica, social, afetiva, cognitiva e espiritual.
- c. conhecimento das leis naturais e desenvolvimento humano.

Tais recursos nos remetem à riqueza de possibilidades educacionais, voltadas ao universo das pessoas em situação de deficiência.

QUADRO 14: Respostas à pergunta - Como você trabalha o currículo escolar com os educandos Deficientes Mentais?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Fazendo as adaptações necessárias de acordo com o conhecimento e o ritmo do educando.
P2	Selecionar conteúdos essenciais ao convívio social, explorando a leitura, escrita, numeração, as quatro operações, noções de quantidade, tempo e conhecimentos básicos de geografia, história e ciências.
P3	Analiso o currículo e trabalho dentro da realidade do aluno, respeitando o potencial e a capacidade do tempo que ele tem.
P4	Pesquisei muito na Internet. Encontrei no site do MEC o material “Escola Viva”. Ainda utilizamos o currículo básico da SEED. A partir desses subsídios elaboro o planejamento.
P5	Trabalho a partir das dificuldades do aluno, ou seja, trabalho com atividades e jogos que promovam a aprendizagem na área que ele necessita.
P6	O currículo trabalhado é o mesmo voltado a todos os alunos. O atendimento diferenciado ao aluno é a característica predominante.
P7	No início do ano, em reunião com as coordenadoras, essas escolhem o currículo para a gente, o qual passa por adaptações pelo professor, segundo as necessidades dos alunos.
P8	O currículo é trabalhado com adaptações curriculares. No caso de nossa aluna com Síndrome de Down, em matemática foi necessário trabalhar o nível inferior da série em que está cursando, trabalho no concreto e estratégias diversificadas.
P9	Retirando o essencial, aquilo que vai utilizar na vida prática, explorar bastante a leitura a escrita, as quatro operações, a noção de numeral, de quantidade, noção de tempo, noções básicas de geografia, história e ciências.
P10	Adaptando o currículo em função da capacidade dos alunos em relação aos demais.

Na categoria, compreendendo as Adaptações Curriculares, as professoras apresentam posicionamentos dissonantes sobre o tema como trabalham o currículo escolar. Considerando que a pesquisa envolve docentes que atuam em três segmentos distintos, compreendendo a classe comum, a classe especial e a sala de recursos, a interpretação das opiniões sugere uma análise contextualizada, a partir dos programas em que os professores atuam.

Das três professoras que atuam nas Salas de Recursos, uma faz adaptações de acordo com o conhecimento e o ritmo do educando; a outra trabalha a partir das dificuldades do aluno e, uma terceira retira o essencial, aquilo que o aluno vai utilizar na vida prática. Ora, se a complementaridade do atendimento educacional, realizado em classes comuns é uma das funções previstas para as Salas de Recursos, infere-se que a proposta sobre o que deverá ser desenvolvido, em termos de apoio, deverá ser sugerido pelo professor do ensino comum, a quem cabe, a partir das avaliações, identificar as áreas de aprendizagens deficitárias dos alunos. Nesse sentido, não compete ao professor da sala de recursos trabalhar com adaptações curriculares, mas investir em metodologias alternativas de ensino, para suprir as lacunas de aprendizagem apresentadas pelo educando no contexto do ensino comum.

A docente que atua na classe especial realiza adaptações, considerando a capacidade dos alunos em relação aos demais. A resposta deixa de fazer alusão a métodos, técnicas, procedimentos didáticos, recursos pedagógicos especializados, equipamentos e materiais didáticos específicos, objeto do trabalho docente numa Classe Especial.

As demais professoras que têm alunos com deficiência mental, inclusos em suas salas de aula, cada uma adota procedimentos próprios, destacando-se: adaptações de acordo com o conhecimento e o ritmo do educando; análise do currículo e trabalho, segundo a realidade do aluno; respeito ao potencial e à capacidade do tempo que ele tem; pesquisas na *Internet*, utilização do currículo básico da SEED, sendo o currículo trabalhado o mesmo voltado a todos os alunos, com as coordenadoras escolhendo o currículo no início do ano letivo.

Este quadro deixa transparecer que a inclusão, nos moldes como vem sendo desenvolvida, padece de cientificidade e organicidade. As supostas ajudas

pedagógicas ou rede de apoios para atender às necessidades educativas especiais, visando ao crescimento pessoal e social de tais educandos, se mostram confusas em suas características.

Por isso, é fundamental que sejam clarificadas as funções dos profissionais, atuantes nos diferentes contextos educacionais, e a proposta pedagógica para os diferentes segmentos que, *à priori*, deveriam ser delineadas por uma equipe de técnicos em currículo, cabendo ao professor a implementação prática na sala de aula.

QUADRO 15: Respostas à pergunta - Existem diferenças no desenvolvimento de conteúdos em se tratando do Deficiente Mental e de educandos ditos “normais”?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Não. Procuro trabalhar numa mesma seqüência. A única diferença está no tempo. Apresenta ritmo lento de aprendizagem, sendo que muitas vezes é necessário retomar os conteúdos de forma elementar e concreta, para que o educando se sinta capaz de acomodar novas aprendizagens.
P2	Os ditos normais aprofundam conhecimentos enquanto os DM se restringem a conhecimentos básicos do cotidiano.
P3	Não, para mim não. Porque do mesmo jeito que trabalho com os outros alunos, trabalho com ele. Tenho que dar mais atenção à ele, direcionando explicando e refocalizando várias vezes o mesmo conteúdo. Às vezes os outros alunos reclamam, até dizem que ele é o “meu queridinho”, mas isso não é verdade. Sinto que é um aluno com limitações, mas quer aprender e aprende à sua maneira.
P4	Sim. Mas muitas vezes direciono o mesmo trabalho adaptado para os outros no sentido de viabilizar o mesmo aprendizado.
P5	Sim. Cada aluno é tratado de forma individualizada, pois cada um tem uma necessidade e uma forma de aprender.
P6	Sim, há diferenças. O atendimento ao DM tende a ser mais específico, pois a menina é apática e depressiva, necessitando de amor, carinho e conversa.
P7	As atividades são diferenciadas para cada criança, mas dentro de um mesmo tema.
P8	Há diferenças, mas muitos alunos podem também ser beneficiados com essas adaptações, pois as metodologias favorecem a todos um melhor aprendizado.
P9	Acredito que a diferença reside na questão do tempo, pois os alunos DM demoram mais para aprender.
P10	Não. O mesmo conteúdo é trabalhado com todos de forma adaptada, respeitando a lentidão da aprendizagem do educando.

Para três professoras, dentre as quais duas de classe comum e outra de classe especial, não existe diferença no desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos.

Para outras cinco, quatro de classes comuns e uma de sala de recursos, os conteúdos se apresentam de forma distinta. Uma justifica que os ditos normais aprofundam seus conhecimentos, com os alunos com deficiência mental se atendo aos conhecimentos básicos do cotidiano. Para uma professora de classe comum, o “tempo” é determinante para o processo ensino-aprendizagem. Na opinião de outros três profissionais, dois de classe comum e outro de sala de recursos, a lentidão da aprendizagem emerge como característica diferencial na aprendizagem dos dois grupos.

A divergência de opiniões entre as pesquisadas, denota por um lado, o desconhecimento sobre a diversificação de encaminhamentos curriculares, destinados aos alunos com deficiência mental, que buscam ultrapassar os obstáculos decorrentes do déficit cognitivo. Por outro lado, elas deixam transparecer o empenho em manter esses alunos com deficiência mental, incluídos em classes comuns, para cumprir as formalidades político-educacionais, do atual momento, mesmo que tais fatores desencadeiem implicações na aprendizagem dos alunos ditos normais, na forma de desaceleração dos conteúdos, ou até, da adoção de estratégias desestimuladoras para aprender.

A individualização do ensino é uma preocupação de apenas uma docente, enquanto três outras admitem a necessidade de adaptações curriculares, aspectos estes, amplamente veiculados pela farta literatura, quer da Educação Especial ou da Educação Inclusiva.

A análise de tais posicionamentos preocupa, pois evidencia que a escola comum está habituada a priorizar o currículo cognitivista. Ao adotar esse procedimento, a escola deixa ou não sabe estabelecer relação entre o objeto de aprendizagem e o funcionamento mental, que caracteriza esses alunos deficientes mentais inclusos.

Diante dessas dificuldades apresentadas pela escola, segundo Mantoan (1998, p.96),

os alunos devem corresponder, como as pessoas normais de sua idade, às expectativas da escola, ou seja, de um meio cognitivo que não está previsto para eles e, muitas vezes, nem mesmo para seus pares, sem deficiências. Essa situação redundante, então em fracasso escolar e traz consequências sobre a imagem social e auto-estima dos educandos em geral e, principalmente, para os que apresentam déficit intelectual.

O grande desafio histórico, empreitado pelos familiares e profissionais da Educação Especial, que atuam junto aos portadores de deficiência mental residem na busca incansável de meios que favoreçam a inclusão escolar sem causar sofrimentos ou constrangimentos comprometedores da auto-imagem das pessoas que apresentam déficit intelectual.

QUADRO 16: Respostas à pergunta - Quais recursos você e o aluno em situação de Deficiência Mental têm à disposição na escola?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Trabalho com jogos educativos, material concreto, TV e vídeo, atualmente adquirimos um DVD.
P2	Jogos estimuladores da atenção, raciocínio, percepções, psicomotricidade e música, computadores onde se pode utilizar softwares.
P3	Livro didático, jogos, vídeo, informática e literatura infantil.
P4	Desenvolvo muitos materiais a partir de sucata, revistas, jornais, música, literatura e passeios que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem. Sinto falta de um computador para trabalhar com os alunos.
P5	Jogos diversos e material pedagógico que auxiliam na aprendizagem.
P6	Eu não possuo conhecimento desses materiais específicos, pelo pouco tempo de trabalho.
P7	Não temos muito material disponível na escola. O que temos se restringe a jogos e outros como lápis e vídeo.
P8	A escola dispõe de materiais variados, voltados à psicomotricidade, atenção, concentração, memória, etc.
P9	Os materiais são selecionados a partir da necessidade apresentada pelo educando. Temos jogos que estimulam a percepção, raciocínio e atenção. A escola dispõe de computador favorecendo o uso de CD com jogos que estimulam a aprendizagem.
P10	Alfabeto móvel, numerais, jogos, material dourado, carimbos educativos, filmes, suporte visual, produção de jogos, literatura infantil e outros.

As opiniões revelam que as escolas, de um modo geral, possuem materiais pedagógicos que variam desde jogos educativos estimuladores da atenção, do raciocínio, da percepção, material concreto, TV e vídeo, música, livro didático, materiais a partir de sucata, revistas, jornais, música, alfabeto móvel, numerais, jogos, material dourado, carimbos educativos, filmes, e até computadores e *softwares*.

Ao se particularizar o foco de atenção, vislumbra-se um panorama que bem caracteriza a escola pública brasileira: por um lado, a escola pobre em recursos apoiadores e estimuladores da aprendizagem, em que o quadro, o giz, a cartilha, o livro didático, o caderno, o lápis e a presença do professor se constituem a realidade do processo ensino-aprendizagem. Por outro, a notória desvinculação dos recursos pedagógicos existentes e a metodologia de ensino priorizada pela escola, para atender às crianças normais e também aquelas com deficiência, nelas inclusas.

A cada método correspondem materiais específicos, como bem exemplificam a metodologia de Montessori, Raman, Feuerstein, Waldorf, Teech. A propósito da temática da presente pesquisa, a Tecnologia Assistiva, termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover a independência pessoal e a conseqüente inclusão. A despreocupação com a metodologia e os materiais a ele inerentes, resulta inevitavelmente, em fracasso escolar, fenômeno característico da escola pública. O fracasso escolar, interpretado freqüentemente, como problema intrínseco ao aluno, reside quase sempre no “como” desenvolver a proposta curricular da escola.

Em resumo, pode-se deduzir que não é a quantidade e tampouco a modernidade dos materiais pedagógicos que farão a diferença no processo ensino-aprendizagem, mas sim, a identidade desses recursos com os conteúdos propostos. Selecionar os materiais é uma responsabilidade inerente ao professor, a quem compete selecionar os recursos visando à motivação, ordenação, seqüenciação e à avaliação da aprendizagem.

5.5 CATEGORIA V: INTERAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

QUADRO 17: Respostas à pergunta – É importante a participação conjunta em todas as atividades escolares? Por que?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Sim.
P2	Sim, porque favorece a interação.
P3	Não, o aluno gosta de trabalhar sozinho e quando faz parte de um grupo é sempre passivo, aceitando a opinião do grupo.
P4	Sim, porque facilita a interação.
P5	Sim, a partir de atividades em grupo.
P6	Sim, a aluna trabalhou o ano todo com todos os alunos, não apresentou problema de comportamento.
P7	Sim, a Eloisa é uma criança muito participativa, conversa muito e expõe suas idéias em grupo, é muito crítica e quando não aceita defende sua posição.
P8	Sim
P9	Sim, procura-se incluir os alunos em todas as atividades. Em apresentações de Educação Física, Educação Artística e Música.
P10	Sim, para terem vivência em todas as atividades, inclusive educação física e artes.

Favorecer a interação social ampla e irrestrita, entre os alunos com deficiência e seus pares ditos normais, é a meta maior da educação inclusiva e o grande desafio histórico, empreitado pelos familiares e profissionais da Educação Especial.

Para averiguar a dimensão das interações sociais dos que possuem deficiência e seus pares na escola comum, foram propostas três questões para analisar o tema interação social, no processo inclusivo de alunos com deficiência mental.

Inicialmente, ao serem questionadas sobre a importância da participação conjunta nas atividades escolares, nove, entre as dez professoras entrevistadas, entendem ser estas, importantes para a interação social das crianças com deficiência mental.

Outras duas questões foram propostas. A primeira, indagando sobre “de que forma a escola favorece a interação social”, e a segunda, “como o professor organiza as interações entre os educandos na sala de aula”.

As apresentações artísticas, a Educação Física, Artística e Musical, são citadas por duas professoras como cenários interativos. Duas entrevistadas omitiram resposta e uma docente justificou que a participação conjunta, entre as duas categorias de alunos, não é importante, porque “o aluno gosta de trabalhar sozinho e quando faz parte de um grupo é sempre passivo, aceitando a opinião do grupo”.

Na opinião de 05 entrevistadas, as interações são favorecidas a partir de trabalhos em grupo. A resposta das demais recaiu sobre jogos e brincadeiras; a redução de alunos em sala de aula; a inclusão dos alunos em todas as atividades como Educação Física, Educação Artística e Música e, por intermédio de atividades de conhecimento e auxílio mútuo no processo de aprendizagem.

A leitura de tais dados nos remete a várias ponderações. A primeira limita o processo interativo a algumas atividades relacionadas à Educação Artística, musical, entre outras. Atividades essas momentâneas e nem sempre presentes nas atividades diárias da escola. O que fariam os alunos no tempo restante, é a pergunta pertinente. A segunda relaciona a interação às características intrínsecas do educando: gosta de trabalhar sozinho, é passivo, aceita opinião do grupo. O silêncio de duas entrevistadas parece se constituir a resposta mais plausível, ao que realmente acontece com esses educando ditos inclusos. Estão nas salas de aula,

mas o processo de interação, pautado principalmente, na comunicação entre seus pares parece ser pobre ou mesmo ausente. O fato de “estar” na educação artística ou educação física não significa que o aluno esteja processando a sua interação com o grupo e, acima de tudo, com a aprendizagem decorrente dessas atividades.

No entender de Feuerstein (*apud* Da Ros, 2002, p.40), a relação das pessoas com seu meio sócio cultural, pode ser, qualitativamente questionável, do ponto de vista cognitivo, devido à ausência de determinadas mediações que promovam aprendizagens. Assim, a interação do educando com deficiência na sala de aula comum é decorrente, acima de tudo, da qualidade de mediação do professor. A mediação só ocorre com a presença ativa do professor, oferecendo aos seus educandos possibilidades de interpretação de diferentes papéis para desenvolver habilidades pessoais e o aprimoramento da imagem social, uma das características e necessidades mais evidentes da criança especial.

Cabe ressaltar nesse segmento, que a interação social das crianças especiais nas escolas regulares é um aspecto importante a ser trabalhado junto aos professores, pois quanto mais pobre forem as possibilidades interativas, envolvendo a comunicação, segundo Bautista (1997, p.219), mais difícil é comunicar-se com essas crianças, porque isso implica entrar no seu mundo de objetos e representações. Por isso, vale frisar que participar da aula de educação física e de outras iniciativas se constituirá em interação, somente quando essa atividade revestir-se de significado para a criança especial.

QUADRO 18: Respostas à pergunta – De que forma a escola favorece a interação social?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Em grupos, brincadeiras e jogos. A escola não evidencia a deficiência trabalhamos com a diversidade.
P2	Brincam, constroem e realizam os trabalhos juntos nas aulas de Educação Física Artística e demais atividades extra-classe.
P3	Trabalhos em dupla e em grupos.
P4	Fazem amizades, constroem e realizam os trabalhos juntos nas aulas de educação artística e educação física, bem como nas atividades extra-classe.
P5	A partir de atividades em grupo.
P6	Participando de todas as atividades e de todas as brincadeiras.
P7	A participação em trabalhos de grupo.
P8	Sem resposta.
P9	Através de trabalho em grupo, pois eles se organizam entre si.
P10	Através de atividades de conhecimento mútuo e atividades de auxílio mútuo no processo de aprendizagem.

As respostas em apreço evidenciam que o homem, seja ele portador ou não de alguma deficiência, é um ser eminentemente social. Ninguém cresce e evolui de forma solitária, mas unicamente através das interações sociais estabelecidas com seus semelhantes. É no processo interativo que se desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o mundo. A atenção se torna voluntária, desenvolve-se a memória lógica e uma maneira racional – histórica - de pensamento. Por isso, há que se convir que o conhecimento do mundo passa pelo outro. (VYGOTSKY, 1984)

Se o conhecimento do mundo passa pelo outro, é no processo de interação social ampla e irrestrita, que a criança com deficiência mental terá maiores possibilidades de expandir sua capacidade sensorial, motora, social; elementos esses intrínsecos ao processo de desenvolvimento da aprendizagem e da performance cognitiva.

QUADRO 19: Respostas à pergunta – Como você organiza as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Através de atividades em grupo, onde o aluno DM realiza a sua parte da tarefa, dentro dos seus limites, favorecendo as trocas com o grupo.
P2	A melhor forma é o trabalho em grupo, pois eles mesmo se organizam e interagem entre si.
P3	Oferecendo possibilidades de trabalhar em grupo.
P4	A partir de muito trabalho em grupo.
P5	Através de jogos e brincadeiras, onde todos contribuem para o sucesso da atividade.
P6	Trabalhamos em equipe. Os alunos formavam grupos dos quais a aluna participava, mesmo apresentando apatia.
P7	Os alunos se entrosam em todas as atividades como pátio e recreio.
P8	A partir da redução de alunos em sala de aula.
P9	Procura-se incluir os alunos em todas as atividades. Em apresentações, Educação Física, Educação Artística, música, etc.
P10	Através de atividades de conhecimento mútuo e atividades de auxílio mútuo no processo de aprendizagem.

A participação conjunta entre os portadores de deficiência mental e os “ditos normais” favorece e facilita a interação social no pensamento de duas professoras entrevistadas.

Para uma docente a participação conjunta favorece a vivência em todas as atividades, inclusive a educação física e artes.

Se o conhecimento do mundo passa pelo outro, é no processo de interação social ampla e irrestrita que a criança com deficiência mental terá maiores possibilidades de expandir sua capacidade sensorial, motora, e social; elementos esses intrínsecos ao processo de desenvolvimento da aprendizagem e da performance cognitiva.

Parece que os professores entrevistados já incorporaram a idéia da interação entre alunos com deficiência e os “ditos normais”, favorecendo atividades em grupo, conforme demonstrado no quadro 19 por 07 das entrevistadas.

As respostas dos outros 03, deixaram transparecer que o processo de interação ocorre em situações extra-classes, como aulas de educação física, de artes e de música.

Em consonância com a literatura inclusiva, a inclusão perpassa obrigatoriamente o processo de interação social. Por isso, para se sentir incluso não basta ao aluno com deficiência mental estar na classe comum, mas ele quer ser aceito pelo grupo, quer estar junto de todos os seus pares em todas as situações que perpassam a vida escolar.

QUADRO 20: Respostas à pergunta – Como é o relacionamento dos alunos com Deficiência Mental em relação aos demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	O relacionamento é normal, participa de tudo e fica feliz com o sucesso, frustrando-se com derrotas.
P2	Observamos que eles se relacionam bem. No caso da Dheyne, observa-se que nas brincadeiras, por ser maior que os demais colegas usa a força de forma desproporcional, causando atritos entre os colegas. Tem-se buscado orientar a aluna para pegar leve para não machucar os outros. Os problemas são resolvidos com a intervenção do professor.
P3	O aluno sempre se coloca como ouvinte, não tendo iniciativa de participação mais ativa, tanto nos jogos como em outras atividades.
P4	Gostam de participar de todas as atividades, principalmente jogos e brincadeiras.
P5	Se relacionam muito bem. Geralmente são participativos e alegres.
P6	Sempre participa de todas as atividades em grupo.
P7	A Eloisa sempre participou de tudo, excetuando-se os dias que está sob medicamentos.
P8	O relacionamento é normal. Não há diferenças com os ditos normais. Há conflitos, mas tudo é resolvido com diplomacia. Durante alguns jogos tentam manipular os participantes, fogem de algumas regras, o que não é uma característica específica deles, mas de todos, pois ninguém gosta de perder.
P9	Na nossa escola temos observado que eles se relacionam bem. Observamos que pelo tamanho e diferença de faixa etária ocorrem problemas relacionados ao uso da força e isto é trabalhado com a aluna para que use menos força.
P10	Sem dificuldades, as crianças ultrapassam a discriminação. Não há barreiras e todos gostam de ensinar e mostrar como serão realizadas as atividades e brincadeiras.

O relacionamento dos alunos inclusos foi assim caracterizado pelos professores: é normal; se relacionam bem; geralmente são participativos e alegres; gostam de participar de todas as atividades relacionadas a jogos e brincadeiras, conforme o quadro em epígrafe.

No entanto, uma professora alegou que "o seu aluno em situação de deficiência mental incluso se coloca sempre como ouvinte, não tendo iniciativa para participação mais ativa, tanto nos jogos como em outras atividades". Aqui pode se estar diante de um quadro de rejeição, de depressão, de timidez, ou ainda resultante da ausência de estímulos sociais em outros períodos da infância. A averiguação nesse caso é fundamental, pois essa criança pode se encontrar em estado de grande sofrimento, não conseguindo avançar socialmente sem os apoios necessários.

Duas professoras mencionaram o conflito decorrente do uso demasiado da "força física". O fenômeno pode ser explicado a partir do descompasso idade/série, onde o aluno deficiente mental com mais idade é mais avantajado fisicamente, se comparado às demais crianças. Logo, nas brincadeiras, o ato de pegar, agarrar, chutar, esbarrar, torna-se potencialmente mais agressivo pela intensidade da força. Por isso, seria aconselhável engajar os alunos maiores com seus pares, minimizando desta forma os atritos resultantes dessa situação.

O relacionamento da criança deficiente mental pode ser afetado pelo uso de medicamentos, conforme a afirmativa de uma das professoras. A prática junto a esses educandos e os depoimentos colhidos ao longo de visitas e observações em escolas especiais, comprovam que muitos medicamentos indicados para as crianças deficientes mentais causam sonolência, fadiga e ansiedade gerando indisposição para os trabalhos acadêmicos e outras atividades.

A frustração frente a derrotas nos jogos e brincadeiras, por um lado é normal, pois ninguém gosta de perder ou ficar para trás, mas por outro, pode estar relacionada aos repetidos fracassos nas experiências vivenciadas na escola, conforme Kirk, apud Mazzotta (1987, p.25)

QUADRO 21: Respostas à pergunta – Qual é a sua visão sobre as possibilidades de ensino dos alunos com Deficiência Mental na escola regular?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Devemos compreender, aceitar e valorizar as diferenças individuais. Falo por mim, mas adianto que nós professores precisamos de aprimoramento e formação continuada para conseguir lidar melhor com os alunos que apresentam necessidades especiais.
P2	Vejo que é possível. Até agora nossa escola incluiu vários alunos que evoluíram em sua aprendizagem de forma a galgar o ensino de 5ª a 8ª séries. A gente vê o aluno feliz, a família feliz e o professor feliz no final do ano e o aluno se sentindo aceito e valorizado com seus direitos.
P3	Falta conhecimento teórico e prático para melhorar o meu trabalho com esses alunos.
P4	Vejo que se trata de um trabalho de muita riqueza e interação. Mas vejo porque é preciso oferecer condições necessárias para que a criança se sinta bem no ambiente escolar.
P5	Acredito que os alunos apresentam condições se comparada aos demais. Porém acredito que é possível dar mais atenção ao professor com cursos e auxiliares na sala de aula.
P6	É um trabalho difícil, considerando o grande número de alunos na sala. Trata-se de um aluno que necessita de atendimento diferenciado e individualizado. Fica complicado parar o conteúdo para dar atendimento somente a um aluno, esta situação deixa o professor de mãos atadas, pois atendo alunos com hiperatividade, déficit de atenção e alunos dependentes de medicamentos. Se fosse uma sala com número reduzido de alunos favoreceria o trabalho.
P7	As possibilidades são grandes, mas os professores tem que ter mais cursos, mais recursos na escola.
P8	Vejo como uma grande conquista e um sonho realizado, mas com os pés no chão, pois sei que dificuldade existe e o professor precisa saber para dar conta dela. É preciso apoio da escola e da família. Há muitos paradigmas a serem quebrados, pois incluir é muito mais do que estar apenas com os ditos normais.
P9	Sem resposta.
P10	Nossa escola tem realizado várias inclusões com vários alunos. É muito gratificante a gente ver o avanço nos alunos. Eles tem ido para o ginásio.

Segundo três professores, o atendimento às necessidades especiais na sala comum é possível, consiste em um trabalho de muita riqueza e interação, representa uma grande conquista e um sonho realizado, mas com os pés no chão.

As demais entrevistadas apresentaram condicionantes ao atendimento de tais educandos, relacionados a tríade formação docente, provimento de recursos para a escola e o apoio familiar na escolaridade.

A formação continuada dos professores relacionando teoria e prática e a oferta de suportes técnicos e pedagógicos para o professor é um quesito evidenciado nas respostas de cinco das entrevistadas.

O provimento de recursos escolares está atrelado, segundo as entrevistadas, às condições para que a criança se sinta bem no ambiente escolar, à necessidade de auxiliares na sala de aula, à queixa sobre a dificuldade de prestar atendimento especializado aos alunos especiais em salas de aula com elevado número de alunos.

O envolvimento familiar no processo de escolaridade de alunos especiais foi um aspecto destacado por uma das entrevistadas. Este posicionamento é ratificado por Glat (1996), que considera ser a família um fator determinante para o processo de integração da criança portadora de deficiência. A autora adverte que subestimar a importância do papel da família no processo de integração da criança portadora de deficiência, é uma determinante para que a inserção social dos deficientes não se realize. (apud VOIVODIC, 2004)

5.6 CATEGORIA VI: A INCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO A ÓTICA DOS PROFESSORES

QUADRO 22: Respostas à pergunta – Quais são os aspectos positivos da inclusão escolar na visão do professor?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Aceitação e valorização das diferenças, eliminando o preconceito. A participação e o envolvimento das famílias quanto ao aspecto da aprendizagem dos alunos. O deficiente mental aprende à sua maneira, nem por isso deve ficar longe de seus colegas ditos normais. A socialização é outro aspecto positivo. Embora haja reciprocidade na aprendizagem, os DM são mais vagarosos, necessitando que as explicações sejam repetidas e demonstradas várias vezes.
P2	É positiva a interação e a ausência de preconceito entre as crianças.
P3	A convivência para aceitar o que é diferente. Conquistas sociais do portador de deficiência na sociedade.
P4	A interação e a falta de preconceito entre as crianças.
P5	Este aluno tem condições de trocar experiências com os demais alunos e com isto progredir mais em seu desenvolvimento.
P6	Seria a aceitação de todos os alunos e cada um aceitando o outro como ele é.
P7	Julgo positivo sob a perspectiva da interação social da criança.
P8	Pois requer a participação de todos os envolvidos desde os profissionais de serviços gerais até os profissionais da parte técnica-pedagógica.
P9	O lado positivo é a valorização da pessoa humana em todos os sentidos.
P10	A socialização com os ditos normais. A auto estima desses alunos melhora no processo de interação.

Os professores destacaram como pontos positivos a aceitação e valorização das diferenças, a interação e a ausência de preconceito entre as crianças, a participação e o envolvimento das famílias quanto ao aspecto da aprendizagem dos

alunos, a socialização, a troca de experiências com os demais alunos, a aceitação do outro como ele é, o envolvimento de todos os profissionais da escola desde os profissionais de serviços gerais até a equipe técnica-pedagógica, a valorização da pessoa humana em todos os sentidos, a melhoria da auto-estima desses alunos e as conquistas sociais do portador de deficiência na sociedade, aspectos amplamente ratificados pela literatura inclusiva.

Cabe ressaltar que as respostas foram predominantemente pautadas no discurso inclusivo, cuja defesa se assenta exatamente nos postulados apresentados pelos professores.

No entanto, caberia averiguar na prática se essas crianças são efetivamente aceitas, valorizadas e aceitas grupalmente sem preconceito. Quer dizer, essas crianças especiais são convidadas espontaneamente por seus colegas para integrarem-se em todas as atividades de classe e extra-classe? Estariam elas sendo lembradas pelos colegas para as festas de aniversário, para passearem em suas casa, participarem de todos os movimentos inerentes à faixa etária?

A rigor, por tudo que já foi escrito e analisado até o momento em torno desta pesquisa, nesta questão provavelmente as professoras idealizaram o processo inclusivo.

QUADRO 23: Respostas à pergunta Quais são os aspectos negativos da inclusão escolar sob a ótica do professor?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	É a inclusão escolar sem a capacitação do professor para atender melhor os alunos com necessidades especiais. Outro ponto a destacar é o número de alunos em sala de aula dificultando o trabalho do professor com todos os alunos. Pois temos mais de um caso por sala de aula, incluindo na mesma sala alunos com diferentes problemas de aprendizagem.
P2	A falta de capacitação e materiais e equipamentos pedagógicos.
P3	Sinto falta de conhecimentos teóricos e práticos, falta de mais tempo e condições de atendimento individual. Rejeição de alguns alunos e pais, ambiente inadequado (barreiras ambientais, tecnológicas e pedagógicas aos alunos e professores), falta de apoio pedagógico e técnico pedagógico para auxiliar o professor, material de apoio inadequado e descontextualizado.
P4	A falta de capacitação dos professores e falta de materiais e equipamentos para o trabalho.
P5	Não houve uma preparação para todos os professores e alguns tem muitas dificuldades para trabalhar com esses alunos.
P6	A quantidade muito grande de alunos por sala e a impossibilidade de atender o aluno de forma individualizada.
P7	A falta de disciplinas específicas em cursos como do Magistério, Pedagogia e no Magistério Superior.
P8	Ainda há profissionais que não querem aprender a trabalhar com deficientes e os que querem falta capacitação continuada na área das deficiências.
P9	Refere-se a formação dos professores, pois o professor não sabe lidar com esses alunos por falta de preparo, não da nenhuma informação a respeito do aluno, não foram repassadas instruções ao docente sobre como proceder com esses alunos.
P10	Falta suporte teórico para o professor. Envolvimento da equipe pedagógica da escola, softwares educativos, capacitação para os professores do ensino regular que recebem alunos especiais. E um professor auxiliar para realizar o atendimento individualizado.

De acordo com Apple (1973) citado por Sacristán (2000, p.93) o professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modulador de outras influências exteriores. A leitura do quadro III nos remete aos grandes desafios a serem enfrentados pela escola pública frente ao paradigma inclusivo. Para melhor captar as

idéias trazidas pelos docentes, foi necessário categorizar as opiniões segundo o número de incidências e identificar os pontos considerados de maior vulnerabilidade.

Cinco professores sinalizaram individualmente como pontos negativos da inclusão o ensalamento, que significa alunos com diferentes problemas de aprendizagem na mesma sala de aula, a rejeição de alguns alunos e pais, ambiente inadequado pela presença de barreiras ambientais, tecnológicas e pedagógicas aos alunos e professores, nenhuma informação a respeito do aluno é repassada ao professor, a necessidade de um professor auxiliar para realizar o atendimento individualizado e falta de mais tempo e condições para prestar o atendimento individual.

Uma profissional alerta sobre o ambiente escolar inadequado pela presença de barreiras ambientais, tecnológicas e pedagógicas, aspecto que contraria vários dispositivos legais, destacando-se o disposto no art. 10 e 11, itens I, II e III da Deliberação 02/03 do Conselho Estadual de Educação, art. 24, § 5º do Decreto 3298/99. A eliminação de tais barreiras constitui-se na via de acesso aos Direitos Sociais, entre eles a Educação (DECRETO nº 3298/99).

Para dois entrevistados, o excessivo número de alunos em sala de aula dificulta o atendimento individualizado pelo professor com todos os alunos. Trata-se de mais uma ocorrência que fere ar. 11, item IV da Deliberação 02/03 do Conselho Estadual da Educação, que recomenda a “a redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando nela estiverem incluídos alunos com necessidades especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos.” (DELIBERAÇÃO 02/03 CEE/PR)

Outra queixa de grande relevância, partiu de uma professora, para a qual *“nenhuma informação a respeito do aluno é repassada ao professor”*.

Tradicionalmente, era uma exigência legal o aluno suspeito de ser portador de necessidades especiais ser submetido a um diagnóstico, que tinha como objetivo pesquisar o perfil do educando para orientar o professor quando às adequações curriculares de forma a assegurar intervenções educativas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. O Conselho Estadual de Educação do Paraná no art. 16 e 24, inciso II da Deliberação 02/03, assegura a avaliação, realizada por equipe profissional. No entanto, as políticas inclusivas teimam em descaracterizar tal necessidade, apesar das orientações legais. (DELIBERAÇÃO 02/03, CEE/PR)

Na opinião de três profissionais falta apoio técnico-pedagógico para auxiliar o professor e materiais e equipamentos pedagógicos. A negligência legal, é constatada mais uma vez, visto que a Deliberação 02/03, art. 4º, inciso II, estabelece que a Secretaria de Estado da Educação deverá manter setor próprio para orientar, acompanhar, oferecer apoio técnico, pedagógico e administrativo, supervisionar e fiscalizar as instituições de ensino.

A necessidade de um professor auxiliar para o atendimento individualizado e falta de mais tempo e condições para prestar o atendimento individual foi reclamada por uma docente. O atendimento individualizado é previsto legalmente no art. 24, inciso VI, § 2º do Decreto nº 3298/99. A previsão de apoio permanente ao professor de sala de aula está definido no art. 13, inciso IV da Deliberação 02/03.

A questão do despreparo do professor para atuar com crianças especiais no processo inclusivo decorrente da falta de capacitação assumiu relevância, pois foi indicada por sete entre as dez docentes entrevistadas. Quer dizer, as crianças especiais estão chegando às salas de aula comuns, mas estão sendo lesadas em seus direitos legais no que tange a oferta de apoios especializados, principalmente aquele relacionado ao professor especializado. Esse requisito para o atendimento às

necessidades especiais é previsto no art. 59, inciso III, da LDBEN. E outros dispositivos legais em vigor.

No conjunto, essas opiniões representam um mosaico, cujas peças ordenadas, desembocam todas na questão da dicotomia Educação Comum e Especial, com ênfase na da formação do professor.

Trabalhar na composição deste mosaico de forma a constituí-lo em construção e concretização paulatina da utopia inclusiva, sem dúvida será o grande desafio da sociedade mundial e também brasileira no presente milênio.

Esse avançar na direção de uma escola democrática, inclusiva e constituída de padrão de qualidade, onde todas as crianças independentemente de suas características individuais encontrem guarida, exige formação profissional que alavanque a construção do “fazer” pedagógico, ampliando as habilidades docentes sobre as experiências já vivenciadas.

Como ensinar, é a angústia dos docentes que têm diante de si quadros de educandos com necessidades especiais. Muitos profissionais se recusam a acolher tais alunos não por discriminação, pelo contrário, por uma questão ético-profissional e de respeito humano à criança que necessita de encaminhamento pedagógico, na maioria das vezes desconhecidos pelo professor.

A intrincada questão nos remete ao alerta oportuno dado por Ami Klin, professor de psicologia e psiquiatria infantil da Universidade de Yale, sobre inclusão social:

... Existem crianças com deficiência mental muito grande, que se mutilam, agredem os outros. Se você as coloca em um lugar, elas vão se isolar, as crianças a evitam, ela evita outras crianças. A única maneira de viabilizar é colocando um adulto para separar e você acaba criando uma pseudointegração, uma enganação. Na sua cabeça você criou uma integração para aquela criança, mas na verdade ela está mais segregada, mais isolada do que se estivesse em um programa de

educação especial. Às vezes as escolas alternativas – aquelas que são mais progressistas, que querem sair na rua com a bandeira da integração – tem o princípio, mas não tem o conhecimento. O resultado é ruim para todo mundo (2005, p.4).

A busca de novos fazeres pedagógicos envolvendo estratégias e metodologias de ensino não é competência exclusiva do professor, mas de toda a equipe pedagógica e de gestão escolar.

A educação voltada à diversidade, principalmente envolvendo alunos portadores de deficiência, implica em revisão das formas tradicionais de ensalamento, a substituição do sistema seriado para a organização curricular em ciclos, currículos contemplando formas alternativas de comunicação e de acesso ao saber elaborado, incorporação no currículo escolar e disponibilização aos professores e alunos dos recursos da “tecnologia assistiva”, entendida como

termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e conseqüentemente promover Vida independente e Inclusão. É também definida como ‘uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências’. (COOK; HUSSEY, 1995, p.1)

Na área da comunicação alternativa os sistemas mais conhecidos e divulgados são o sistema Braille para cegos e a Língua Brasileira de Sinais usada pelos surdos. Mas, outras formas alternativas de comunicação existem e são empregados nos contextos educacionais ditos “segregados”.

A título de ilustração seguem Picture Communication Symbols (PCS) (JOHNSON, 1981). Este sistema foi criado para indivíduos com comprometimento em sua comunicação oral e que não conseguiam compreender um sistema gráfico mais ideográfico. Ele é basicamente pictográfico, beneficia indivíduos de qualquer

idade, portadores de qualquer patologia, para que um nível simples de expressão seja aceitável (BLISS, 1965).

O sistema é gráfico, baseado em significados. Provém das formas geométricas e dos segmentos destas formas (círculo, quadrado, triângulo...). À essas podem ser adicionadas outras formas de significado específico, exemplificando, mesa, coração, flor, etc. São também utilizados símbolos internacionais: números, sinais de pontuação, flexas em diferentes posições, entre outras.

Há, também, o Pictogram Ideogram Communication (PIC), sistema basicamente pictográfico. Os símbolos constituem-se de desenhos estilizados em branco sobre um fundo preto. Apesar de serem visualmente fáceis de serem reconhecidos, é menos versátil que outros sistemas e também mais limitado, pois os símbolos não são combináveis. Segundo sua concepção original, as pranchas de comunicação devem ser organizadas semanticamente. Existem diversos sistemas de comunicação no mundo, e, no Brasil, sendo que os mais conhecidos e utilizados são os dois citados anteriormente. (MAHARAJ, 1980)

Para se apropriar dessa tecnologia a escola deverá estabelecer parcerias, pois os serviços de Tecnologia Assistiva são normalmente transdisciplinares envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: fisioterapia, educação física, terapia ocupacional, fonoaudiologia, educação, psicologia, enfermagem, medicina, engenharia, arquitetura, design e técnicos de muitas outras especialidades.

Dada a complexidade desse fazer pedagógico “ninguém pode ser excluído de ser capacitado” (MITLER, 2003, p.183), pois os professores têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nessa trajetória, da mesma forma que os pais e as mães têm o direito para esperar que

suas crianças sejam ensinadas por professores capacitados e preparados para ensinar a todas elas.

5.7 CATEGORIA VII – OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO PRATICADOS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS

QUADRO 24: Respostas à pergunta – A Escola conta com algum Serviço de Apoio Pedagógico Especializado? Quais são as suas características?

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
P1	Sim, conta com a sala de recursos, freqüentada pela aluna Síndrome de Down. Também é oferecido o atendimento aos alunos no contraturno e na área da saúde, como fono, neuropediatra, psicóloga e se for o caso até psiquiatra. Contamos com a equipe de avaliadoras que estão incluídas no contexto e dão respaldo à equipe pedagógica da escola.
P2	Sim, a escola tem orientação, direção, parcerias com psicólogo escolar e clínica, fonoaudióloga e fisioterapeuta e a sala de recursos no contraturno.
P3	Sim, o aluno freqüenta sala de recursos e recebe atendimento psicológico e fonoaudiológico. Mas sinto necessidade de apoio pedagógico dentro da escola.
P4	Sim, a escola tem uma boa equipe pedagógica, duas salas de recursos.
P5	Sim. sala de recursos, na qual sou docente.
P6	Sim. sala de recursos, videoteca, biblioteca.
P7	Não. porém, temos psicólogos do Centro de atendimento que nos apoiam.
P8	Sim, sala de recursos, contraturno e equipe técnica pedagógica. Parceria com o município, contando com psicóloga escolar, clínica, psicopedagoga, fono, fisio e neuropediatra.
P9	Sim, recebo apoio da orientação, supervisão e direção. Temos algumas parcerias com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, junto ao Município. A aluna recebe apoios na sala de recursos.
P10	Não. Nenhum aluno freqüenta a rede de apoios.

Para interpretar adequadamente os dados deste quadro, é fundamental entender o que é Serviço de Apoio Pedagógico Especializado. Ela pode ser entendida como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário (MEC, 2003, p. 50-51).

A Associação Americana para o Estudo da Deficiência Mental (AAMD, 1992), classifica os apoios, segundo a intensidade e padrões, em três diferentes dimensões: intermitente/ocasional – limitado a ambientes definidos e por tempo limitado; extensivo/regulares, sem tempo limitado e permanente – de longa duração.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estabelece como Serviço de Apoio Pedagógico Especializado:

1. Profissionais de apoios para as salas comuns com alunos especiais inclusos;
2. Sala de Recursos – Serviço conduzido por **professor especializado** para complementar ou suplementar os serviços da natureza pedagógica;
3. Itinerância – Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados;
4. Professores Intérpretes – Profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e que apresentem outros comprometimentos na área da comunicação;
5. Classes Hospitalares – destinado à educação de alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial;

6. Atendimento domiciliar – viabilizar atendimento educacional especializado a alunos que em decorrência de tratamento prolongado de saúde implique em permanência prolongada em domicílio. (PARECER CNE/CEB nº 17/01)

Contextualizando as respostas percebe-se que quatro confundiram a direção, orientação educacional e equipe pedagógica com apoios pedagógicos específicos.

Uma fez referência a equipe de avaliadores; uma demonstrou necessidade de apoio dentro da sala de aula; uma afirmou que nenhum aluno frequenta o serviço de apoio pedagógico. Sete informaram que seus alunos não usam os serviços de apoio pedagógico.

Oito professores enfatizaram salas de recursos; seis indicaram parcerias com o município para suprir os apoios na área de saúde envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas e psiquiatra.

Sintetizando, a linguagem dos apoios pedagógicos específicos parece não ter adentrado o contexto da escola pública. Com isso, perdem direitos tanto professor como aluno. Os prejuízos maiores recaem sempre sobre o aluno especial que dificilmente concretizará sua aprendizagem sem tais apoios.

Quatro confundiram a direção, orientação educacional e equipe pedagógica com a rede de apoios.

Uma fez referência à equipe de avaliadores; uma demonstrou necessidade de apoio dentro da sala de aula; uma afirmou que nenhum aluno frequenta a rede de apoios. Sete informaram que seus alunos não usam a rede de apoios.

Na Declaração de Salamanca (1994, p.33-39) tecem-se algumas considerações a respeito da rede de apoios, destacando-se:

- Adaptação dos programas de estudo às necessidades da criança e não ao contrário. As escolas deverão, por conseguinte oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes;
- Oferta de apoios contínuos desde ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário para receber ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo;
- Busca de ajudas técnicas apropriadas e exeqüíveis, para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação; a mobilidade e a aprendizagem;
- As ajudas técnicas tornar-se-ão mais econômicas e eficazes quando vindas de um centro comum em cada localidade, no qual se disponham de conhecimentos técnicos para ajustar as ajudas às necessidades individuais e mantê-las atualizadas;
- As instituições de formação do docente, como do pessoal de extensão das escolas especiais poderiam apoiar as escolas comuns. Ambas poderão indicar o acesso a dispositivos e materiais não encontrados nas salas comuns.

Nesse quadro oito professores enfatizaram as salas de recursos; seis indicaram parcerias com o Município para suprir os apoios na área da saúde envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, neurologista e psiquiatra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não pretendeu explorar todas as dimensões que caracterizam a complexidade do processo educacional. Contudo, abre por um lado, inúmeras possibilidades para outros temas de pesquisas, destacando-se: a evolução da sala de recursos como instrumento de garantia do processo inclusivo de alunos portadores de necessidades especiais; estudar as classes especiais para ressignificar esse lócus a luz da legislação e da filosofia inclusiva; analisar as propostas pedagógicas praticadas pelas escolas ditas inclusivas para dimensionar a sua eficiência e a sua eficácia no atendimento educacional aos alunos com histórico de deficiência.

Por outro lado, comprovou a violação de direitos educacionais, previstos legalmente para crianças com deficiência, inclusas em classes comuns.

Tal constatação sugere a revisão imediata da política inclusiva implementada no Estado do Paraná, quanto aos seguintes aspectos: a) cumprimento ao Artigo 59, inciso III da LDB, referente à formação especializada dos docentes para atuarem com educandos portadores de deficiência; b) aplicação morosa das normas de ensalamento, preconizadas pelo MEC, não excedendo o número de 25 alunos por turma, em que estudam crianças com deficiências; c) praticar as orientações do MEC, de forma a não exceder em dois o número de educandos especiais por turma, em se tratando de inclusos em classes comuns; d) a revisão imediata das classes especiais, de forma a incluir esses alunos em classes comuns, com o apoio do professor especializado.

Essa recomendação está pautada no isolamento e na falta de apoio aos professores responsáveis por esse serviço, fruto da ausência de orientações claras sobre a estrutura e funcionamento desse mecanismo escolar:

- a) acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos educandos em situação de deficiência mental inclusos nas salas comuns;
- b) uniformização da proposta pedagógica para educandos em situação de deficiência mental inclusos no que tange às adaptações curriculares de grande porte com vistas à terminalidade específica.

1 - O cumprimento à Instrução 04/04 da SEED/DEE que recomenda a experiência de dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental para o professor atuar em salas de recursos.

2 - A capacitação docente dos profissionais envolvidos com a inclusão de educandos com histórico de deficiência mental, é uma reivindicação dos entrevistados. Ocorreu uma queixa generalizada quanto à desinformação docente sobre as características de aprendizagem da criança com deficiência mental.

3 - Os encaminhamentos educacionais inclusivos, ora praticados no Estado do Paraná e, provavelmente, na maioria das unidades federadas, carecem de maior cientificidade para tratar os problemas educacionais complexos, apresentados pelas crianças com deficiência mental, sob pena de se praticar *ad eternum*, a busca de uma panacéia educacional. Na medicina especializada, técnica e científica, por exemplo, não existe remédio para todos os males, mas para cada mal existem especialistas competentes para minimizar ou eliminar as doenças que afligem as pessoas. O nosso caminho deve ser adotado com rigor no processo de inclusão de todas as crianças marginalizadas socialmente, mormente aquelas em situação de deficiências cognitivas, sensoriais, físicas, condutuais, entre outras.

À guisa de conclusão, vale lembrar o alerta de eminentes autores, como Saint-Laurent e Kauffman (*apud* PICCHI, 2002, p.15):

é necessário evitar o perigo de forçar a inclusão total de todos os alunos, de não levar em conta os serviços necessários ou de priorizar algumas categorias de alunos [...] o professor de uma classe regular não é capaz de responder às necessidades de todos os alunos.

4 - A deficiência mental se caracteriza pela defasagem cognitiva. A cognição é sem dúvida a área cerebral que difere o homem dos demais seres de natureza, outorgando-lhe destrezas capazes de dominar as diferentes e mais complexas situações de vida, entre elas o acesso ao conhecimento elaborado.

A criança com defasagem cognitiva poderá se apropriar de um grande e significativo conjunto de habilidades, a partir de experiências concretas, imitações ou repetições potencializadoras dos canais sensoriais e físicos.

Qualquer proposta pedagógica que deixe de contemplar as características citadas estarão fadadas ao insucesso, colocando em risco a escolarização dessas crianças.

A pesquisa mostrou a preocupação dos professores com a aprendizagem da leitura e da escrita, que a rigor deveria se constituir como a culminância do aprendizado de outros fazeres práticos e de relevância para o convívio social.

A literatura mundial recomenda que a proposta educacional para portadores de deficiência mental deverá centrar-se em aspectos relacionados à comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

5 - Uma sistematização curricular que contemple as áreas acima citadas foi desenvolvida por Cardoso (1997), compreendendo três importantes eixos: a)

características pessoais: habilidades demonstradas, dificuldades e desafios enfrentados, estilos de aprendizagem, preferências e aversões; b) inter-relacionadas dimensões pessoais: biológica, social, afetiva, cognitiva e espiritual; c) conhecimento das leis naturais e desenvolvimento humano.

6 - A avaliação da aprendizagem, conforme praticada pelos docentes pesquisados, se volta, predominantemente, para o conteúdo acadêmico, para a atenção, para o interesse e para a participação. Quer dizer: o aluno com deficiência mental se obriga a realizar atividades, iguais ou similares aos seus companheiros de classe. A escola e o professor não assumem compromisso com a diferença decorrente da deficiência.

Diante dessas dificuldades apresentadas pela escola, segundo Mantoan (1998, p.96),

os alunos devem corresponder, como as pessoas normais de sua idade, às expectativas da escola, ou seja, de um meio cognitivo que não está previsto para eles e, muitas vezes, nem mesmo para seus pares, sem deficiências. Essa situação redundando então, no fracasso escolar e traz consequências sobre a imagem social e auto-estima dos educandos em geral e, principalmente, para os que apresentam déficit intelectual.

7 - Caso a escola não assuma as adaptações curriculares como prática inerente ao processo inclusivo, visualiza-se três caminhos ao portador de deficiência mental incluso: aprovação acadêmica de forma justa, coerente e compatível com um desenho curricular, a reprovação ou, o que é pior, a sua condução de uma série para outra, para satisfazer às exigências do sistema e evitar a defasagem idade/série. E a terminalidade específica, prevista em lei, fica esquecida e o educando em situação de deficiência mental incluso, mais uma vez lesado em seus direitos educacionais.

8 - O contexto do presente trabalho traz a impressão latente, de que os professores atuam em salas de aula, como se fossem neófitos, desprovidos de orientação científica sobre o trabalho docente na diversidade. Diante do desconhecimento das características de aprendizagem das crianças em situação de deficiência mental, o "achismo", o "improviso", parece ser o fio condutor da ação docente. Nenhum deles sabe ao certo como proceder com seus alunos; por isso, há disparidade de opiniões sobre o fazer pedagógico.

9 - A educação voltada à diversidade, principalmente envolvendo educandos em situação de deficiência, implica revisão das formas tradicionais de ensalamento, a substituição do sistema seriado para a organização curricular em ciclos, currículos contemplando formas alternativas de comunicação e de acesso ao saber elaborado, incorporação no currículo escolar e disponibilização aos professores e alunos dos cursos da "tecnologia assistiva".

Resta frisar que, segundo os dados constatados na presente pesquisa, o processo de inclusão escolar praticado no Estado do Paraná vem sendo implementado à força e na contramão das recomendações da Declaração de Salamanca, e da legislação educacional em vigor, no que se refere aos apoios pedagógicos específicos.

Para minimizar os impactos decorrentes da implementação da filosofia inclusiva cabem aos órgãos responsáveis pela Educação Pública, na esfera Nacional e Estadual:

- Expandir gradativamente a educação inclusiva de forma a garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, conferindo-lhes: professores especializados como apoio ao processo educacional; recursos pedagógicos que integram a tecnologia

assistiva para suprir os materiais pedagógicos convencionais, ajustes no currículo escolar para garantir as eventuais necessidades de “terminalidade específica”.

- Considerando o alto custo da estruturação de uma escola inclusiva, cabem equipar uma escola na comunidade com todos os recursos implícitos à Educação Especial para atender deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, entre outros. A pulverização irracional de recursos, aqui e acolá, só corroboram para intensificar o rol de dificuldades evidenciadas ao longo da presente pesquisa.
- Estruturar as especificidades do programa de atendimento nas salas de recursos. Houve-se falar muito em expansão dessa modalidade de apoio, mas se desenvolve os procedimentos metodológicos empregados pelos docentes que nela atuam.

7 REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM – IV**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANTONIUK, S. **As dificuldades de aprendizagem**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE, 3., Curitiba, 2004.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social da criança especial. In: SOUZA, M. C. (org.) **A criança especial**: Temas Médicos, Educativos e Sociais. São Paulo: Roca, 2003.
- ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- ARROYO, M. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B (org.) **Currículo**: política e prática. Campinas: Papirus, 1999.
- ASSUMPÇÃO JR., F. B. **A família e o deficiente mental**. São Paulo: Paulinas, 1991.
- ASSUMPÇÃO JR., F. B. A integração do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Educational psychology**: a Cognitive View. 2.ed. New York: Holt, Rineart & Winston, 1978.
- BARBOSA, H. **Por quê inclusão?** Disponível em: <www.defnet.org.br/heloiza.htm> Acesso em: 20 ago. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BAUTISTA, R. (org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BEAUPRÉ, P. O desafio da integração Escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.
- BECKER, L. S. A Pesquisa na Pós Graduação. In: BECKER, L. S.; KESTRING, S.; SILVA, M. D. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa**. Blumenau, SC: Acadêmica, 1999.
- BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas.** In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIO PARA O NOVO MILÊNIO, 3., Foz do Iguaçu, 1998.

BLANCO, R. et al. **Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.** Madri: MEC, 1992.

BLISS. **Comunicação suplementar e alternativa CSA**, 1965. Disponível em: <www.clik.com.br/CAA_01.html> Acesso em: 17 jul. 2005.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.jornalcrpd.vilabol.uol.com.Br/edicao9/mercadodetrabalho.htm> Acesso em: 02 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº.2**, setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes MEC SEESP.** Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993. 136p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Formação de Professores para Educação Inclusiva/ Integradora.** Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro.** Brasília: SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva/ Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, 9394/96.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Lamara, 1997.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores**: generalistas ou especialistas? Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/criancas_com_necessidades.htm> Acesso em: 20 set. 2002.

CARDOSO, M. C. F. **Abordagem ecológica em educação especial**: fundamentos básicos para o currículo. Brasília: CORDE, 1997.

CAVALCANTE, A. M. M. Educação Visual – atuação na pré-escola. Título da revista:///Benjamim Constant, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. 11-30, set. 1995.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação 02/03**. Curitiba, 2003.

COOK; HUSSEY. Assistive technologies principles and practices, 1995. In: BREVE introdução ao conceito de tecnologia assistiva. Disponível em: <www.clik.com.br/TA_01.html> Acesso em: 17 jul. 2005.

CORSI, M. da G. F. **Visão subnormal: intervenção planejada**. São Paulo: M.G.F. Corsi, 2001.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- DELORS, J. **Educação... um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 1996.
- DEMO, P. **A Nova LDB ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- EDLER, C. R. **A Nova LDB e a educação especial**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- EDLER, C. R. Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. In: SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Adaptações curriculares**. Faxinal do Céu, PR: Secretaria de Estado da Educação/ Departamento de Educação Especial, 1998.
- EDLER, C. R. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- EDLER, C. R. Mudando de perspectiva: das necessidades educacionais especiais à remoção de barreiras para a aprendizagem. **Revista Mediação**, n.1, 1999.
- EDLER, C. R. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- EDLER, C. R. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- ENUMO, S. R. F. **A formação universitária em educação especial – deficiente mental no Estado de São Paulo**: suas características administrativas, curriculares e teorias. 1985. Dissertação (Mestrado) – UFSCAR.
- FERREIRA, A. B. H. A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, São Paulo, n.46,, 1998.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.(orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FLEIG, L. B.; PLETSCHE, M. D. **O princípio da tolerância como fundamento da educação inclusiva**. Disponível em: <www.ufsm.br/adeonline/pi6_pletsch.html> Acesso em: 08 dez. 2001.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein/ Vitor da Fonseca . 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARRIDO, L. J. **Como programar em educação especial**. São Paulo: Manole, 1990.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

JESUS, D. M.; CAETANO, A. M.; AGUIAR, A. M. B. **Convivendo com a diferença**: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Disponível em: <www.ppge.ufes.br/index.html> Acesso em: 16 abr. 2004.

JOHNSON, R. M. Picture communication symbols (PCS), 1981. In: CATEGORIAS de tecnologia assistiva. Disponível em: <www.clik.com.br/CAA_01.html> Acesso em: 17 jul. 2005.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**: São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLIN, A. **Jornal Gazeta do Povo**, p.4, 10 jul. 2005.

LÓPEZ, M. M. La integración escolar, outra cultura. In: TORRES GONZÁLEZ, J. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKASON, R. **American Association On Mental Retardation**: Retraso Mental: definicion, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza. 1992 .

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp> Acesso em: 30 dez. 2004.

MACEDO, L. de; AMARO, D. G. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão**: uma reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/art_da_logica_da_exclusao.asp> Acesso em: 30 dez. 2004.

MACHADO, K. **Quando a educação é para todos?** Disponível em <www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm> Acesso em: 10 ago. 2002.

MAHARAJ. PIC – Pictogram ideogram communication, 1980. Disponível em: <www.clik.com.br/CAA_01.html> Acesso 17 jul. 2005.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares** – guía para su elaboración.. Granada, Espanha: Aljibe, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n.20, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? por quê? Como fazer?- São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Somos diferentes**. Disponível em: <www.Aleph.com.br/diferent/5/page2.htm> Acesso em: 06 dez. 2001

MANTOAN, M. T. E. Uma escola para todos e com todos: O Mote da Inclusão. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.26, n.49, mar. 2003.

MARCHESI, A. M. E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUCCI, M. Deficiência mental. In: SOUZA, A. M. C. de (org). **A criança especial**: Temas Médicos, Educativos e Sociais. São Paulo: Roca, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. Direito do Portador de deficiência a educação. **Revista Integração**. n. 5, 1984.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação escolar. Comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas . São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1997 (Série cadernos de educação).

MAZZOTTA, M. J. da S. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIO PARA O NOVO MILÊNIO, 3., Foz do Iguaçu, PR, 1998.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELLI, R. A nossa escola inclusiva. In MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MICHAELIS Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 .

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNTANER, J. J.; ROSELLÓ, M. R. Las adaptaciones curriculares individualizadas. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.). **Educación especial 1**: una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid: Pirámide, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná**. Curitiba, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Removendo barreiras na educação especial**. Faxinal do Céu – PR: 2002. (23 transparências).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Instrução n. 04/04**: estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem. Curitiba: 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação para todos**. Curitiba: DEE – Departamento de Educação Especial, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Recursos pedagógicos na aprendizagem**. Curitiba, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Secretarial n. 615/98: Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos**. Curitiba, 1998.

PÉREZ, J. G. **Discapacidad intelectual**: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica. Madrid: CCS, 2003.

PEREZ, M. R.; LOPES, E. D. **Curriculum y aprendizaje**: un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Espanha, 1989.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Seminários Internacionais de educação**: competências na educação. Curitiba: maio, 2001.

PETERSON, M. Aprendizagem Comunitária nas Escolas Inclusivas. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1968.

PICCHI, M. B. **Parceiros da inclusão escolar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Florianópolis: UNISUL, 2002.

REBOUL, O. **O que é aprender?** Coimbra: Almedina, 1982.

ROSS, P. R. **Educação e exclusão**: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. São Paulo: 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

ROSS, P. R. **Educação inclusiva**. Palestra proferida no Encontro de Professores de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, Hotel Caravelle. Curitiba, 2003.

SÁ, E. D. de. **Os educadores como sujeitos de construção da escola inclusiva**, 2000.

SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, P. I. A. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, M. F. **Didáctica especial**: proyectos curriculares em glotodidáctica. Granada: Universidad de Granada, 1997.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SAN FABIÁN, J. L. Organización del professorado. In: CANTÓN, I. (Coord). **Manual de Centros Educativos**. Barcelona: Oikos-Tan, 1996.

SÁNCHEZ, H. P. **Projecto docente**: inédito. Madri: Universidad Complutense de Madri, 1996.

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, Rio de Janeiro, v.10, n.22, p. 34-40, dez. 2000.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Portugal: Porto, 1997.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidade educativas especiais no ensino regular. In: CASTRO, A. M. et al. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade**: bases organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Biblioteca. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Biblioteca. **Redação e editoração**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Biblioteca. **Referências**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Biblioteca. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERNEK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, REALIZADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para construir o instrumento de entrevista, foi elaborado um roteiro geral, assim constituído:

1 - Gênero () Feminino () Masculino

Idade _____

2 - Formação

() Magistério

3 - Tempo de atuação no magistério _____

Tempo de atuação no Ensino Fundamental _____

4 - Carga horária semanal como professor(a) _____

5 - Faixa salarial: 1 – 3 mínimos ()

3 – 5 mínimos ()

acima de 5 mínimos ()

6 - Os conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica foram suficientes para o trabalho com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais?

7 - Que conhecimentos faltaram na sua formação acadêmica?

8 - Os conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica foram suficientes para o trabalho com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais?

9 - Que conhecimentos auxiliam o professor na organização da aprendizagem de educandos com Necessidades Educacionais Especiais?

- 10 - Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com Deficiência Mental incluso(s) no ensino regular?
- 11 - Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um.
- 12 - Como o professor avalia a aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais?
- 13 - Os alunos com deficiência mental realizam todas as atividades escolares propostas em classe?
- 14 - Que diferenças existem entre os alunos “normais” com os alunos que apresentam Deficiência Mental, quanto ao processo de aprendizagem?
- 15 - Como você trabalha os conteúdos com o aluno com Deficiência Mental?
- 16 - Como você trabalha o currículo escolar com os educandos Deficientes Mentais?
- 17 - Existem diferenças no desenvolvimento de conteúdos em se tratando do Deficiente Mental e de educandos ditos “normais”?
- 18 - Quais recursos você e o aluno com Deficiência Mental têm à disposição na escola?
- 19 - Como é o relacionamento dos alunos com Deficiência Mental em relação aos demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo?
- 20 - Qual é a sua visão sobre as possibilidades de ensino dos alunos com Deficiência Mental na escola regular?
- 21 - Quais são os aspectos positivos da inclusão escolar na visão do professor?
- 22 - Quais são os aspectos negativos da inclusão escolar sob a ótica do professor?
- 23 - A Escola conta com alguma Rede de Apoio? Quais são as suas características?

ANEXO A – RESPOSTAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PERFIL DO PROFESSOR – P1

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 39 anos
- 2- Formação
☐ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Em Educação Infantil
- 3- Tempo de atuação no magistério: 19 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 18 anos no ensino regular
- 4- Carga horária semanal como professor(a): 20h semanais
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Olha, eu tenho uma aluna com Síndrome de Down, e também dois alunos com dificuldades de aprendizagem e um aluno com transtorno do déficit de atenção, com hiperatividade associado a impulsividade.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: A bagagem de conhecimentos não foi suficiente. Faltou informações de como organizar situações em sala de aula para que os alunos com necessidades especiais do tipo da deficiência mental e também dos distúrbios de aprendizagem que ao meu ver também são alunos que apresentam necessidades especiais. Então, eu observo muito como eles chegam ao aprendizado. Faltou conhecimento teórico para lidar com cada situação. O que poderia ser complementado seriam mais informações de como trabalhar com estes alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É importante registrar nesta entrevista que nós professores do ensino fundamental estamos com alunos de diferentes deficiências, e isto significa que não temos muitas informações de como trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. O que foi suficiente, suficiente foi a disciplina de psicologia da educação que tive no meu curso de graduação, e que foi através desta disciplina que conheci algumas causas das dificuldades de aprendizagem.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: Esta pergunta exige um pouco mais de reflexão, principalmente no aspecto da aprendizagem, eu respeito muito os conhecimentos que os alunos trazem do meio familiar, então eu investigo, observo e trabalho pedagogicamente, partindo sempre do princípio do que o aluno já sabe. Eu também procuro direcionar sempre que possível, ajudando através de ilustrações, filmes, desenhos e histórias do cotidiano de cada aluno que tenho em sala de aula. Isto é muito importante, é assim que trabalho no dia-a-dia.

- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Faltam mais informações sobre como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem, apresentada em sala de aula, sendo que muitas vezes sinto angustiada por achar que não estou conseguindo atingir todos os objetivos. Preciso de mais conhecimento teórico para lidar com cada situação.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: Sim contribuiu, mas mesmo com experiência em sala de aula preciso de mais conhecimentos, pois muitas vezes sinto frustrada por não saber se estou indo no caminho certo, ou seja, se meu aluno está adquirindo os conhecimentos necessários.

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: Na minha opinião é um bom desempenho, dentro do ritmo dele..

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?

Resposta: Os alunos manifestam o que aprenderam realizando atividades mais complexas do que realizavam. Um aluno com dificuldade de aprendizagem não produzia textos com seqüência lógica, agora produz, com dificuldades de grafia. Outro aluno não resolvia divisões, agora resolve. A aluna com Síndrome de Down não gostava de escrever textos, agora escreve pequenos textos, usando situações do seu cotidiano. As vezes esquece as preposições, mas são avanços. Não realizava as quatro operações, já está realizando as simples. Antes não tinha vontade de realizar as atividades propostas, agora está realizando e muitas vezes não quer ajuda, diz que já sabe fazer. A avaliação é no dia-a-dia da sala de aula, analisando o desempenho do aluno. É um diagnóstico para que o professor elabore sua proposta pedagógica.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Sim, sendo que muitas vezes faz-se necessário adaptações curriculares.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: Os alunos considerados normais aprendem num ritmo mais rápido, do que a aluna com deficiência mental, os alunos normais não necessitam de muitos recursos para que ocorra a aprendizagem, enquanto a aluna com Síndrome de Down que é portadora de deficiência mental necessita da minha ajuda, então eu utilizo vários recursos para que ocorra a aprendizagem dela.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Fazendo as adaptações necessárias de acordo com o conhecimento e o ritmo que ela apresenta.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Não, eu procuro trabalhar numa mesma seqüência, a única diferença está no tempo, ela apresenta ritmo lento de aprendizagem, sendo que muitas vezes eu preciso retomar com ela os conteúdos, de forma elementar e concreta, para que esta se sinta capaz de acomodar novas aprendizagens.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) freqüentar esta rede?

Resposta: Sim, a escola conta com a sala de recursos e a aluna com Síndrome de Down freqüenta. Também é oferecido atendimento aos alunos no contra-turno e na área da saúde: fono, neuropediatria, psicóloga e se for o caso até psiquiatra. Também

contamos com a equipe de avaliadoras que estão incluídas no contexto e dão respaldo à equipe pedagógica da escola.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Olha, eu trabalho com jogos educativos, material concreto, televisão e vídeo. Atualmente adquirimos um DVD. A escola não dispõe de equipamentos de informática para uso dos alunos, mas, há autonomia dos professores para oferecer informações através da internet, bem como de elaborar atividades computadorizadas de excelente qualidade.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Jogos educativos, material concreto - alfabeto móvel, material dourado,, quebra-cabeça, televisão, vídeo, DVD, computador para uso do professor em benefício do aluno e rádio.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Sim, participam das atividades com outros alunos, porque é assim que ele chegará o mais próximo do considerado normal. Participam de atividades em grupos, brincadeiras e jogos. A escola não evidencia os alunos com deficiências, trabalhamos com a diversidade.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: É através de atividades realizadas em grupos, em que ele realiza a sua parte, dentro dos seus limites e oportunizando a troca de conhecimento com o grupo em que está inserido.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Normal, participando de tudo. Ficam felizes com o sucesso e frustam-se com a derrota.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Olha este trabalho faz-se necessário e muito, sendo que devemos compreender, aceitar e valorizar as diferenças individuais, eu falo por mim, mas adianto que nós professores precisamos de aprimoramento e formação continuada para conseguir lidar melhor com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e assim o aluno vai chegar ao seu aprendizado.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Aspectos positivos – é a aceitação e valorização das diferenças, eliminando o preconceito. Também de positivo, é importante destacar a participação e o envolvimento das famílias quanto ao aspecto da aprendizagem dos alunos, porque o deficiente mental também aprende, da maneira dele, e nem por isso ele tem que ficar longe dos colegas ditos normais. A socialização também é um foco muito importante para o desenvolvimento deles tanto dos normais quanto dos deficientes, já observei que eles aprendem dentro da reciprocidade, porém os deficientes de forma um tanto devagar, pois necessitam que as explicações tenham que ser repetidas e mostradas várias vezes, é importante neste aspecto elogiar e valorizar as atividades que eles

fazem, porque é daí que observo a capacidade que eles tem em desenvolver suas aprendizagens. **Quanto ao aspecto negativo** – é a inclusão escolar sem capacitação do professor para atender melhor os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Outro ponto negativo que destaco é o número de alunos em sala de aula, dificultando o trabalho do professor com esses alunos. Também temos mais de um caso por sala de aula, incluindo na mesma sala, alunos com diferentes problemas de aprendizagem.

PERFIL DO PROFESSOR – P2

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 38 anos
- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Atualmente estou fazendo psicopedagogia.
- 3- Tempo de atuação no magistério: 18 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 18 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 40 horas
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Olha, que eu trabalho com deficiência mental apenas uma aluna, atendo outras crianças com dificuldades de aprendizagem pelas causas de dislexia, TDA, disgrafia e discalculia.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: A bagagem não foi suficiente nem no magistério nem na licenciatura plena para os alunos iniciais, já na psicopedagogia nós estamos nos aprofundando um pouco mais na parte teórica, mesmo assim, ainda, não considero suficiente. O que faltou? Acredito que faltou incluir nestes cursos disciplinas que visem dar embasamento teórico, que despertem interesse dos alunos pela área e que ainda, ainda na carga horária, uma carga horária com estágio que visem na formação contato com alunos portadores da deficiência mental, quando você fala sobre deficiente é é é, eu me preocupo um pouco, acredito que quando se fala em educação, a formação de professores, na formação de professores nós não podemos dizer que aprendemos ou ensinamos suficiente. Os cursos, os conteúdos eles devem ser renovados, temos sempre alunos para aprender, o que vi nos cursos até hoje são apenas conhecimentos que mostram que eu sei muito pouco e que tenho que estudar cada vez mais. O professor ele deve ser na minha visão um eterno pesquisador.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: Bem, eu acho que todos, eu acho que quando o aluno chega a escola ele já trás um grande aprendizado, foi conquistado junto a família, comunidade que ele vive.

Na escola eu vou organizar condições para que ele aprenda, que ele aprenda aquilo que cabe a comunidade. Não faz uma leitura, escrita, conceitos matemáticos, ciências, história e geografia, mesmo a socialização e também que tenha maior conhecimento seus direitos como cidadão e resgate né da valorização pessoal dele.

- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Bem, eu tenho me esforçado para pesquisar e continuar minha formação, terminando a psicopedagogia quero fazer a especialização na área de educação especial. Preciso aprender mais sobre o desenvolvimento e funções do cérebro, ter noção da função de cada área do cérebro é importante, pois os alunos trazem consigo dificuldades e capacidades diferentes um do outro, isto facilitaria para oferecer atividades que estimulem as áreas mais prejudicadas, conhecer o aluno para mim é fundamental.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: Sem dúvida, eu acho que contribuiu, é com a experiência que busco soluções faço tentativas, continuo o que dá certo e deixo de fazer o que não resulta em progresso, mas só a bagagem não é suficiente, é necessário embasamento teórico também, uma coisa deve completar outra. Como vou embasar uma prática se não tenho argumentos teóricos?

- 11 – Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: O desempenho é, podemos dizer que ele não acompanha como o aluno dito normal, o desempenho dele é lento, mas é progressivo. Cada avanço por menor que pareça aos olhos do adulto, para o adulto normal, é enorme para ela. Foi com esforço e dedicação que ela alcançou. A cada dia fica provado que vale a pena investir, ensinar, dedicar a educação especial. É muito gratificante para mim quando vejo, a vejo feliz, dizendo que conseguiu fazer sozinha, as vezes quando me aproximo para ajudar ela diz: não precisa eu já sei, vou fazer do meu jeito, isto é muito gratificante, mesmo assim eu vejo que há progresso.

- 12– Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?.

Resposta: Olha falando especificamente da Jheinefer, enfocando mesmo nosso caso de deficiência mental, eu vejo assim, que ela está mais autônoma, há momentos que não quer ficar na condição de aluna, mais já está numa posição de líder, pede para fazer a minha parte, ela já não satisfaz mais somente fazendo o que a professora pede da forma que eu quero que faça, mas sim como uma líder. Lê qualquer coisa, em qualquer lugar. Comporta-se muito bem socialmente, respeitando regras, horários, colegas, professores e os pais. Eu avalio de forma mais justa possível. Observo seu esforço, sua atenção, interesse, a participação, tudo deve ser levado em consideração.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Ela realiza sim todas as atividades, só que poderíamos dizer que ela realiza as atividades numa quantidade menor, por exemplo: enquanto os alunos escrevem um texto com 30 frases - 30 linhas, ela vai fazer com 5, 6 ou 8 dependendo o tema. Enquanto alguns alunos resolvem 10 contas, ela vai fazer 2 ou 3, mas ela também está realizando. Então ela participa de todas as atividades mas num número menor.

- 14– Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: A diferença está no tempo. Os alunos com deficiência demoram mais. E as estratégias devem ser mais diversificadas é, ou seja, é o conteúdo que alguns pegam fácil como explicação, eu tenho que usar estratégia as vezes, explicar de forma diferente, usar recursos diferentes, agora ela também aprende sim, a gente vê depois do resultado no final do dia ou no final da semana dependendo de quando vai necessitar aquele conteúdo, que ela também aprendeu.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Retirando o essencial, aquilo que ela vai usar para a sua vida prática, ou seja, explorar bastante a leitura e escrita, as quatro operações, a noção de numeral, de quantidade, noção de tempo, noções básicas de história, geografia e ciências.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Acredito que não há diferença sim, a diferença no trabalho de dar mais trabalho, não, não é diferença neste sentido, a diferença com relação aos normais com os conteúdos que com as outras crianças nós podemos aprofundar mais, quanto mais o professor joga eles vão dando, com estes alunos nós temos que ter maior tempo de dedicação e trabalhar de forma mais simplificada.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) freqüentar esta rede?

Resposta: Olha a escola conta com rede de apoio, nós temos por exemplo: a parte de orientação, supervisão a direção que nos apóia, temos algumas parceria com psicólogo escolar, psicóloga clínica, fonoaudióloga, fisioterapeuta junto com o Município. E temos na escola, ainda, a sala de recurso e contra- turno no caso da minha aluna eu trabalho com ela na sala de recurso.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Olha primeiro, eu procuro saber assim, cada aluno que vem, especialmente no caso da Jheinefer, a gente procura analisar em que área ela está com maior dificuldade dentro desta dificuldade, aí nós vamos selecionar os materiais necessários muitos jogos que estimulem atenção, raciocínio, percepções e também a gente usa bastante a parte musical, sabemos, não em sala não temos, nós temos a disposição da escola computadores onde a gente pode usar CD com jogos que estimulem os conteúdos que a gente está trabalhando.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Olha, nós temos na nossa escola vários recursos, como já disse começando com o computador, nós não temos na sala de aula, mas mesmo da secretaria e na sala de orientação e supervisão está a disposição do professor para que seja usado. a sala de recursos nós contamos com uma enorme quantidade de materiais, jogos pedagógicos, é jogos que estimulem a parte psicomotora em todos os sentidos. A nossa escola nesse sentido está muito bem equipada.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Olha, a gente procura incluir em todas as atividades porque se não, não seria inclusão, seria integração, então tudo que for possível dentro das apresentações, atividades de educação física, atividades da biblioteca na aula de inglês, tudo que for fazer no recreio é por junto. Nós tivemos agora, na formatura da 4ª série, que nossa escola faz uma cerimônia simbólica de formatura de 4ª série, a Jhenifer esteve presente

participando também, outro aluno participando na formatura como destaque levando as bandeiras da escola e do município.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: A melhor forma é o trabalho em grupo, no meu ponto de vista, e você colocando em grupo é eles mesmos se organizam entre si, eles não tem discriminação, a criança não discrimina uma outra, eles se interagem, os ditos normais aprendem a respeitar o outro ser humano em suas dificuldades, né. E aquele que tem dificuldade vai também aprender com aquele que tem mais facilidade, então eu acredito, que a melhor forma de interação dos alunos é o trabalho em grupo.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Na nossa escola nós temos observado que eles se relacionam bem, é, no caso da Jheinefer a gente observa assim que pelo tamanho e as vezes nossas crianças são pouco menores as vezes acontece algum atrito com relação é a força, porque ela segura com mais força as vezes ela vai brincar e empurra um pouquinho mais força então a gente que estar trabalhando para que ela tenha noção da força que ela tem, que ela deve segurar de forma mais leve né. E, mas com relação aos outros alunos não há problema a gente vê que consegue uma boa socialização por todos, e quando há alguma coisa o professor já faz a intervenção e o problema já é resolvido ali mesmo no momento.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Como vejo a possibilidade, eu vejo que é possível, até agora nossa escola ela tem feito várias inclusões com vários alunos e isto tem acontecido de forma é muito, muito gratificante a gente vê avanço nos alunos, eles tem ido pra o ginásio que é a escola de 5ª a 8ª. E o que coube a nós fazer a nossa parte na escola nós temos conseguido, então a gente vê a família feliz, a gente vê o aluno feliz, a gente vê o rosto do professor feliz no final do ano que conseguiu fazer o trabalho né, e o aluno ele se sentindo aceito e valorizado como uma pessoa com seus direitos.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Bom, o positivo é a valorização da pessoa humana em todos os sentidos. Qualquer um de nós temos o direito de ser igual a todos, ninguém gosta de ser comparado diferente. O negativo que eu acho ainda, é a questão da formação dos professores, que uma vez que os professores receberam os alunos sem ter noção né, desses alunos de como trabalhar com esses alunos e ele está aprendendo no dia-a-dia conforme vem a necessidade. Então não foi preparado o professor, não foi dado uma formação pra ele, não foi dado uma instrução de como fazer e as vezes ainda existe professor a gente né, troca idéia entre o grupo e as vezes ainda tem professor que encontra muita dificuldade para trabalhar, porque faltou, faltou um preparo antes, mas eu acredito assim, dentro com toda essa barreira ainda, a gente vê que as coisas podem acontecer quando o professor se esforça ele vê a responsabilidade adicional ele corre atrás vem buscar ele está tentando fazer o melhor de si.

PERFIL DO PROFESSOR – P3

- 1- Sexo (x) Feminino () Masculino
Idade 34 anos

- 2- Formação
 (x) Magistério
 (x) Graduação: Pedagogia e Administração
 (x) Pós Graduação: Metodologia do Ensino e Pedagogia Escolar
- 3- Tempo de atuação no magistério: 10 anos
 Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais 02 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 40 hs
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ()
 3-5 mínimos (x)
 acima de 5 mínimos ()
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Somente, um o Osvaldo.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: Não é suficiente, pois faltou embasamento teórico e disciplinas que abordassem as necessidades especiais de alguns alunos e como proceder com os mesmos na questão ensino aprendizagem.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: Eu acho que a aprendizagem é construída no dia-a-dia, dentro do que o aluno já sabe, não é mútuo. É para os alunos? Eu acredito que sim, faço sempre o possível pois este é o meu papel.
- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?
Resposta: Conhecer um pouco mais a deficiência mental e como se desenvolve a alfabetização nesses alunos, sendo que a maior dificuldade é material teórico que traz informações nesta área de dificuldade. Eu procuro pesquisar, procuro também as pessoas especialistas na área da deficiência mental para que me ajudem a entender como se processa a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down e como agir em certas situações.
- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?
Resposta: Minhas experiências com alfabetização me ajudam muito entender um pouco dos alunos especiais, mas sinto que me falta conhecimento, pois tenho dúvidas de como agir em determinadas situações, faltando realmente maior conhecimento para atuar com mais segurança e eficiência.
- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?
Resposta: Considerando suas dificuldades e limitações, o aluno vem apresentando um rendimento satisfatório.
- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?
Resposta: Avalio o que ele aprendeu através das atividades escritas propostas em sala de aula onde o mesmo demonstra ter compreendido e percebo que sua maior dificuldade é expressar-se oralmente.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Sim, porém requer uma atenção constante, demonstrando extrema necessidade de estar sempre perguntando se a atividade que está realizando está correta.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: Não vejo como diferença, e sim como uma necessidade maior de atenção, pois o aluno apresenta dificuldade em participar da aula, expressando suas idéias e em alguns momentos age com uma certa agressividade, por ainda não saber agir.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Eu analiso o currículo e trabalho dentro da realidade dele, respeitando sempre o potencial e a capacidade do tempo de aprendizagem que ele tem.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Não, pra mim não, porque do mesmo jeito que eu trabalho com os outros alunos eu trabalho com ele, sendo que em alguns momentos eu tenho que dar mais atenção a ele ou seja, direcionando, explicando, refocalizando várias vezes o mesmo conteúdo, para que ele desenvolva o aprendizado. As vezes os outros alunos reclamam que eu dou muita atenção ao Osvaldo, até me dizem que ele é o meu queridinho, mas isto não é verdade. Eu sinto que é um aluno que tem suas limitações, mas quer aprender, e aprende da sua maneira, e nem por isso eu vou deixar de ajudá-lo. A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) freqüentar esta rede?

Resposta: Sim, freqüenta Sala de Recursos, recebe atendimento psicológico e fonoaudiológico, no entanto sinto necessidade de apoio pedagógico dentro da escola.

- 17- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Eu trabalho apenas com aqueles que utilizo com os alunos do ensino regular como: livro didático, jogos, vídeo, informática e literatura infantil.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: A escola nos contempla com vários materiais como: livros didáticos, jogos pedagógicos e interativos, vídeos, televisão, aparelho de CD, computador e livros de literatura infantil.

- 20 – O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Não, sempre gosta de trabalhar sozinho e quando faz parte de um grupo é sempre o aluno passivo, aceitando a opinião do grupo.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: Trabalhos em dupla e grupos.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: O aluno sempre se coloca como ouvinte não tendo iniciativa e participação mais ativa tanto nos jogos como em outras atividades.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: De acordo com minhas experiências com alunos do ensino regular procuro desenvolver possibilidades, mas sinto que ainda falta conhecimento teórico e prático para melhorar cada vez mais meu trabalho com esses alunos.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Como positivo a convivência para aceitar o que é diferente, conquistas sociais da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais na sociedade. E quanto aos aspectos negativos sinto falta de conhecimentos teóricos e práticos, falta de mais tempo e condições de atendimento individual, rejeição de alguns alunos e pais, ambiente inadequado (barreiras ambientais, tecnológicas e pedagógicas) aos alunos e professores, a falta de apoio psicológico e técnico pedagógico para auxiliar o professor, material de apoio inadequado e, descontextualizado.

PERFIL DO PROFESSOR – P4

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 56 anos

- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Especialização na área de Deficiência Mental

- 3- Tempo de atuação no magistério: 26 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 4 anos na 2ª série

- 4- Carga horária semanal como professor(a): 40h

- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐

- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?

Resposta: Dois alunos

- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?

Resposta: Sim. Através de cursos, palestras para o professor ter melhor interação com os alunos. Faltou mais envolvimento dos responsáveis pelos segmentos, pois nos deixaram sozinhos, e muitas vezes tive que recorrer nas escolas e também com outros profissionais, lembro a você que a Secretaria de Educação do Paraná também estava confusa para nos orientar. Eu me pergunto como poderia melhorar a minha prática em sala de aula com estes alunos, pois tem muita coisa que eu não consigo trabalhar com eles e fico frustrada porque não tenho resposta e poucas são as pessoas esclarecidas sobre o trabalho com estes alunos deficientes na sala regular, eu acho que ta faltando teoria e conhecimento para todos nós professores. Na minha formação, tive embasamento mas nem tudo é suficiente, então eu recorro a literatura para encontrar respostas que me dêem um direcionamento e daí eu sigo conforme eu entendo.

- 8- A aprendizagem se organiza nos alunos para os alunos, ou a partir de condições de aprendizagem?

Resposta: Olha a minha caminhada dentro do magistério é longa, as experiências dos anos anteriores quando eu tinha alunos com dificuldades de aprendizagem eu recordo os trabalhos que fiz e tento desenvolver com estes, mas muitas vezes a dificuldade é muito complexa e não consigo desenvolver muita coisa com eles. Estudei a teoria de Vygotsky, faço o trabalho da zona de desenvolvimento proximal, tento ser a professora mediadora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

- 9- Que complementos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Capacitações, cursos, palestras. Pretendo ainda este ano fazer um curso de pós graduação em psicopedagogia, já me disseram que neste curso eu vou encontrar muitas respostas das deficiências de aprendizagem dos alunos, eu preciso de suporte de trabalho e a psicopedagogia vai me ajudar muito.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: Sim. Para poder melhor transmitir o conteúdo, é fundamental a convivência diária que nos possibilita conhecer os problemas de cada aluno.

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: O desempenho acadêmico deles é bom, compreendem o conteúdo e as explicações da forma deles, pra eles eu tenho que reforçar várias vezes o que eu falo para os outros, mas eu não deixo eles de lado. Eles também fazem atendimento na sala de recurso, duas vezes na semana. A professora da sala de recursos me disse que eles estão indo e acompanhando satisfatoriamente, o que muitas vezes impede o desempenho mais positivo é que um deles falta quase toda semana em um dos dias. A falta deste aluno é devida a família dele que não colabora nos atendimentos.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?

Resposta: Estes alunos conseguem falar o que aprenderam e escrevem sobre o que aprenderam. Costumo avalia-los mais com questões objetivas pois eles demoram um pouco nas atividades escritas.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Sim, faz todas as tarefas que propomos, embora ele demora um pouco mais ao realizar as atividades escritas.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: No caso destes alunos que só tem deficiência mental. A diferença está na questão do aprendizado, entendo, que eles são lentos e também dispersos, eu tenho que retomar várias vezes com eles os conteúdos, mas mesmo assim não acho que é um problema sério. Faço do meu jeito, como li bastante sobre o Vygotsky tento fazer o possível, converso também com a professora da sala de recursos e sempre que possível as intervenções são realizadas com êxito.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Pra ser uma boa profissional a gente tem que ir atrás das coisas. Então pela minha bagagem de anos de trabalho eu pesquiso muito na internet, e pesquisei no site do MEC e encontrei um material que fala sobre as adaptações curriculares que é a

Escola Viva. E nós aqui na escola ainda utilizamos o currículo básico, aquele livro branco que a SEED nos deu. Então, em cima daqueles conteúdos eu refaço os meus de forma que estes alunos compreendem e aprendam de forma mais concreta e também é importante respeitar o tempo deles para aprender.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Sim, mas muitas vezes eu direciono o mesmo trabalho adaptado para os alunos, no sentido de viabilizar o mesmo aprendizado, não deixando os outros se sentirem menosprezados e sim valorizo-os para que eles ajudem alunos também dentro de suas possibilidades.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) freqüentar esta rede?

Resposta: A escola tem uma boa equipe pedagógica, temos duas orientadoras, 1 supervisora, uma pedagoga e também a diretora, todas me apóiam e me ajudam também no planejamento das adaptações curriculares que faço com meus alunos. A escola também tem duas salas de recursos, as professoras das salas de recursos também me auxiliam sempre que preciso. Além destes dois alunos que freqüentam a sala de recursos eu tenho mais um também que freqüenta.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Quanto aos pedagógicos eu sou muito criativa, desenvolvo muitas atividades com sucata, revistas, jornais, música, literatura e passeios que venham contribuir para o processo de Aprendizagem. O que sinto falta é de um computador para trabalhar com os alunos, seria até imaginário pensar que a SEED nos desse um laboratório de informática, o que isto nos ajudaria muito.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Livros, CD, Tv, vídeo e jogos pedagógicos

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Em todas as atividades eles participam porque facilita a interação. Eles tem muita amizade entre uns e outros eles participam de todas as atividades, eles brincam juntos constroem e fazem trabalhos juntos nas aulas de Ed. Artística e Ed. Física, eles participam juntos e também nas atividades extra-classe.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: Realizo muito trabalho em grupo.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Gostam de participar de todas as atividades, principalmente dos jogos e brincadeiras.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Eu vejo que é um trabalho de muita riqueza e interação, mas vejo que também é preciso oferecer as condições necessárias para que a criança se sinta bem no ambiente escolar.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Eu vejo como positivo a interação e a falta de preconceito entre as crianças e como ponto negativo a falta de capacitação dos professores e a falta de materiais e equipamentos para o trabalho.

PERFIL DO PROFESSOR – P5

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 40 anos
- 2- Formação
☐ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Em Deficiência Mental
- 3- Tempo de atuação no magistério: com alunos do magistério 1 ano
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 3 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 20 horas aula
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☒
3-5 mínimos ☐
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Eu trabalho na sala de recursos e tenho vários alunos com deficiência mental.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: Eu acredito que minha formação acadêmica me deu uma base bastante sólida para trabalhar com o deficiente mental, eu acho que a formação deve ser continuada porque sempre devemos nos atualizar nesta área.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: Eu defino a questão da aprendizagem como algo que eu organizo condições de aprendizagens, ou seja, eu procuro dar todo o suporte que esse aluno precisa para que a sua aprendizagem aconteça.
- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?
Resposta: Eu acho que mais cursos relacionados na área sempre é bom agente nos atualizar.
- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?
Resposta: Quando comecei a trabalhar como professora já foi numa sala de recursos, eu não tive muitas experiências com outros alunos.
- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?
Resposta: o desempenho acadêmico dos meus alunos teve progresso considerado a maioria foi aprovado para outra série estão mais atentos e interessados.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?

Resposta: O meu trabalho eu procuro avaliar o aluno de forma continuada, ou seja, a cada atividade realizado eu vejo o que aprendeu do que estava sendo proposto seu nível de atenção e seu nível de interesse.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Nem todas as atividades eles realizam, eles necessitam de uma maior atenção por parte das professoras, eu acredito que nem sempre isto acontece.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: Geralmente os alunos com deficiência mental são mais lentos, necessitam de um tempo maior para inalterar o processo de aprendizagem.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Eu trabalho em cima da dificuldade que este aluno tem ou seja, trabalho com atividades e jogos que desenvolvam a aprendizagem na área em que ele necessite.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Sim, cada aluno é tratado de forma individualizada, pois cada um tem uma necessidade e uma forma diferente de aprender.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) frequentar esta rede?

Resposta: Sim, temos uma rede de apoio, temos sala de recurso a qual eu dou aula.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Eu trabalho com jogos diversos e material pedagógico que auxiliam nesta aprendizagem.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Temos todo suporte pedagógico como sala própria, material alternativo e suporte profissional, da direção da escola.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Na sala comum este aluno participa normalmente com outros alunos de forma em grupo.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: Eu organizo através de jogos e brincadeiras onde todos contribuem para o sucesso da atividade, cada um da sua parcela na atividade.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Eles se relacionam muito bem, geralmente são participativos e alegres.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Eu acredito que este aluno tem condições de integrar-se com os demais, porém acredito que ele, que é possível dar mais atenção ao professor com cursos e auxiliares dentro da sala de aula.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: O **aspecto positivo** é que este aluno tem condições de trocar experiências com os demais alunos e com isto progredir mais em seu desenvolvimento. O **aspecto negativo** é que não houve uma preparação para todos os professores, e alguns tem muitas dificuldades em como trabalhar com este aluno.

PERFIL DO PROFESSOR – P6

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 33 anos
- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: Letras
☐ Pós Graduação: Especialização na área da Deficiência Mental
- 3- Tempo de atuação no magistério: 01 ano
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais 01 ano
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 20 hs semanais
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☒
3-5 mínimos ☐
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Paloma Barbosa de Melo
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: Não. O que faltou? Faltou a formação específica para o trabalho em si, uma pós-graduação dentro da área da deficiência mental. O que poderia ser complementado? O curso que acabei de citar anteriormente. O que foi suficiente? O empenho em relação ao problema de aluno e tentei fazer o melhor possível.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: Sim, organizo nos os alunos, para os alunos ? para eles também, você organiza condições de aprendizado? eu organizo a condição do aprendizado a partir da dificuldade de cada um tentando sanar a dificuldades que cada um tem um tempo de aprendizado é nem todos aprendem uns demoram mais outros menos, então esta questão de organizar condições para que cada um desenvolva suas potencialidades.
- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?
Resposta: Como disse, é um curso dentro da área da deficiência mental.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: de certa forma é ajudou pouco, mais pouco ainda por que é uma área assim que eu não tenho muito conhecimento a bagagem que agente adquire não é específica para o deficiente mental mas eu creio que o pouco deve ter contribuído, e o por que eu? acabei de dizer né acho que a resposta esta concluída.

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: O desempenho poderia ter sido melhor, mas foi até bom, porque em anos anteriores a aluna apresentava maiores problemas né, é uma aluna que chorava muito na sala, este ano já, eu não sei pela troca de professor ela não tinha aquele choro, ela era apática na sala, mas houve até um certo progresso em relação ao ano anterior.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?

Resposta: Ele manifesta através da leitura através da atividade que ele realiza né, eu avalio o dia -a -dia mesmo, da criança, o que ela produz o que ela consegue realizar atividade que ela que consegue ou não terminar.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Não, é seria esse um dos problemas maiores na sala, porque é o aluno que realiza parcialmente ou as vezes não realiza nada depende o dia, o seu estado emocional tem dias que não realiza quase nada

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: A diferença seria em relação ao comportamento, porque é uma criança que não possui um comportamento de uma criança dita normal, é apresenta assim picos de ansiedade, tristeza ela nunca tá dois ou três dia da mesma forma, as vezes ela ta feliz amanhã ela esta triste, então esta seria uma diferença muito nítida em relação ao comportamento.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: O currículo que foi trabalhado, foi trabalhado o mesmo currículo com alunos apenas foi dado atendimento diferenciado com relação ao reforço diário onde atendia o aluno individualmente esse foi o trabalho realizado com o aluno durante o ano todo.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Sim há diferenças porque quando eu trabalhei com a aluna nos dias que era o atendimento dela, era atendimento diferente era um atendimento mais específico pro caso dela, é uma aluna que demonstra mais apatia em relação, em relação a própria pessoa mesmo, é uma aluna que ta em depressão, em relação a conteúdo aquela coisa de passar a mão na cabeça de precisa um pouco de amor de carinho de conversa.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) freqüentar esta rede?

Resposta: Sim, a escola conta com sala de recursos, é videoteca, biblioteca. Sim, os alunos vão a sala biblioteca toda semana para trocar livros, a aluna também participava, agente procura sempre trazer vídeos diferentes é uma aluna que também assistia sempre, mas sempre no final dos filmes apresentava comportamento diferente dos alunos, sempre chamava atenção.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Eu não possuo ainda conhecimento dentro desta área desses materiais pelo pouco tempo de trabalho é o primeiro ano ainda, com uma aluna assim, precisa de uma formação específica no momento, eu não tenho conhecimento para trabalhar com os recursos

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Os recursos seria a videoteca, bibliotecas e a sala de recursos mesmo, onde nesta sala o aluno trabalha com materiais concreto.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Sim, ela é uma aluna que trabalhou o ano todo com todos os alunos é não teve problema de comportamento, nas atividades recreativas ela brincava, participava das brincadeiras, não tinha problemas, na sala também houve bastante atenção da aluna, nunca houve problemas e nem conflito com outros alunos.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: Foi o que eu disse, nós trabalhamos bastante em equipes, os alunos formavam equipes, os alunos trabalham em equipe onde ela participava mesmo apática, mas no momento ela participava sem problemas com outros alunos, sem chamar atenção ao problema dela ou alguém que ela não faz, não participa, então houve interação dela com a sala durante todo o ano.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Como acabei de dizer, ela é uma menina que não deu problema na sala o ano todo. Em relação aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupos. Sempre participou sem problema algum.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: É um trabalho difícil pela quantidade de alunos que tem na sala, é o aluno que precisa de um atendimento diferenciado, atendimento individualizado, numa sala com tantos alunos fica meio complicado você parar com o conteúdo para dar atendimento só para este aluno, então o campo de trabalho fica meio restrito, a gente fica meio de mãos atadas, a média é ter 25 alunos, hoje atendo alunos com hiper atividade e com déficit de atenção alunos que tomam remédio, então fica muito complicado mesmo, se fosse uma sala com números menores o trabalho obteria mais êxito.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Os positivos seriam a aceitação mesmo de todos os alunos estarem aceitando o outro como ele é, de ser bom, é uma troca tanto para o aluno que não tem problema como para o aluno que tem problema esta troca é de saber que nem tudo é perfeito. O negativo seria a quantidade muito grande de alunos por sala e a impossibilidade para estar atendendo este aluno diferenciado com maior tempo para poder ver o seu rendimento, então seria este então ao meu ver.

PERFIL DO PROFESSOR – P7

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 30 anos
- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: em curso Normal Superior
☐ Pós Graduação:
- 3- Tempo de atuação no magistério: 03 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 2 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 25 horas
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Atualmente é Eloisa e o Iago né.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: Não. Faltou embasamento teórico mais prática, e visitas a locais, enfim contato, contato com este tipo de criança que a gente recebe. O que poderia ser complementado? É o que eu falei, mais teoria, mais campo teórico, é prática, porque quando a gente faz o, quando nós fazemos o estágio geralmente nós não temos estas crianças na sala né, não sei se porque se a escolha é nossa na hora né porque não por ter medo, mas as vezes por falta de segurança a gente escolhe outra sala, então falta criança no estágio. O que foi suficiente? Acho que algum tipo de curso que nós fizemos algum contato alguma coisa que sempre tem né, familiares também, eu tenho na minha, crianças assim, então a gente já tem uma, não no curso, na vida a gente já tem um pouco de conhecimento.
- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?
Resposta: É, é seria os conteúdos? Os conteúdos são trabalhados os mesmos conteúdos mas com atividades é diferenciadas ou seja, dentro dos limites que a criança tem e consiga alcançar então, são os mesmos conteúdos, é o mesmo tema mais trabalhados alguma atividade diferenciada que ela consiga entender dentro do limite dela.
- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?
Resposta: Eu acho que muito conhecimento, muitas coisa que a gente poderia o grau de deficiência é qual é a área do cérebro atingida o que fazer o porque que ela as vezes não registra e porque que o outro registra, ter um conhecimento mais amplo da deficiência da criança, pra gente está trabalhando exatamente no ponto que precisa.
- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?
Resposta: Sim, porque a gente tem aquela convivência com as criança, a gente tem aquele jeito de tá conversando com eles, é é, isto a gente vem adquirindo com o tempo

as vezes tem aquela criança que não é deficiente mas ela tem algum tipo de dificuldade, daí a gente vai se enturmando com eles, então me ajudou bastante. Apesar, de ter feito só 1 ano eu já logo em seguida já pegar uma criança assim.

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: Bom a Eloisa este ano foi maravilhosa né, ela entrou no começo, nós agora no final do ano estava vendo os trabalhinhos dela, deu um salto muito grande, muito grande mesmo, ela, ela conseguiu fazer coisas assim que nossa agente nem imaginava. Foi muito bom mesmo.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?.

Resposta: A Eloisa no caso, eu converso muito com a mãe da Eloisa, então ela tá naquela fase de ficar imitando né, ela chega em casa e ela imita o professor ela fala tudo aquilo que o professor, nem tudo, mas aquilo que ficou nela, ela fala, ela brinca com as bonecas dela em casa e repetindo o conteúdo que a professora explicou e a mãe dela a Valéria, no outro dia sempre quando leva ela na sala sempre conversa - Neiva ontem você ensinou isto né, e aí eu falo sim, a Eloisa passou a tarde ensinando as bonequinhas dela né. - É, exatamente, é o motivo de você está percebendo que a criança está aprendendo né mesmo, que ela não registre né, oralmente ela está aprendendo e passando para frente para as bonequinhas dela né.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: A Eloisa toma remédio muito forte, e quando ela tá assim com remédio, com efeito de remédio, ela ela se recusa a fazer, as vezes eu converso com ela que está meio sonolenta, ela não quer, mas isto é muito difícil. Todas as tarefas que eu peço para ela, que eu converso com ela, ela quer fazer, mas quando eu percebo que ela tá. A mãe já conversou comigo. Quando ela está meio sonolenta, meia não vou dizer preguiçosa mas ela tá meia quietinha na carteira dela, ela está sobre efeito de remédio daí ela não faz, as vezes ela sai da escola sem realizar nada, ela passa o período todo só mesmo ouvindo mas é muito raro. A maioria das vezes ela participa e com muita vontade.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: Bom, eu não vejo esta diferença porque se a criança digamos normal, são normais elas aprendem de acordo com o limite dela né, e as crianças que tem deficiência mental também aprendem só que dentro da capacidade dela, não quer dizer que ela não vai aprender, ela vai aprender. A gente tem que aprender a respeitar esse limite dela, então eu não vejo aí diferença não, pode a gente sabe que criança ditas normais ela tem um pouco mais facilidade mas não quer dizer que a outra criança não vai aprender.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Bom, no começo do ano a gente faz principalmente pra quem tem criança na sala a gente faz uma reunião com a orientadora e supervisora e elas escolhem o currículo pra gente né da criança da escola e a gente de acordo com o grau da deficiência da criança e de acordo com o limite dela é exposto o que pode ser feito não é todos iguais, eu já trabalhei com dois na sala e tem que trabalhar diferente atividade diferente maneira diferente então é feito normalmente esta reunião, nós fizemos este ano passado quando tive a Eloisa outro ano com a Joselaine pra orientadora e a supervisora explicar o currículo e aí de acordo com cada necessidade está desenvolvendo com a criança durante o ano.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?
Resposta: É o que eu disse, é feito com o mesmo conteúdo, mas atividades diferentes pra cada criança, quando eu tava com dois, desenvolvia uma atividade pra cada criança mas dentro do mesmo tema, nunca fugindo do tema.
- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) frequentar esta rede?
Resposta: Sim né, nós temos a Secretaria de Educação, nós temos a psicóloga que atende a gente, nós temos o Centro né que está sempre nos apoiando, quando a gente tem uma criança que precisa estar participando lá. Nós temos uma criança aqui na escola que frequenta o apoio no centro, a Eloísa a minha em particular não.
- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?
Resposta: Nós não temos muito disponível na escola, mas o que temos são jogos, alguns tipos de materiais como lápis, é vídeo, alguns tipos de materiais que nos ajudam a tá trabalhando, mas não são vários não, o que tem a gente consegue, a gente consegue trabalhar tranqüilo, não precisa de curso nada, porque é bem legal de tá trabalhando com eles, usamos bastante.
- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?
Resposta: É o que eu tava falando são vídeo televisão, jogos, é alguns materiais particulares que são lápis algumas coisinhas assim.
- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?
Resposta: Sim, com certeza, porque tem aquela coisa de interação né a Eloíza a minha aluna é uma criança muito participativa de mais, de mais, ela conversa muito, ela presta atenção e ela participa, então quando nós trabalhamos em grupo ela vai para o grupo e expõe a idéia dela tranqüila e ela é muito crítica, quando ela não aceita, ela fala e fala porque não aceita, ela dá explicação dela certinha, ela trabalha assim, nós trabalhamos assim no grupo e da muito certo.
- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?
Resposta: Bom, eu acho não sei se eu, mas na minha sala não precisou desta organização eles se entrosaram muito bem tanto a Eloisa com eles quanto eles com a Eloisa, muito bem mesmo, até quando a Eloisa falta por algum probleminha de saúde eles já perguntam, é muito bom a interação deles nas atividades, no pátio, no recreio. É tudo, tanto dela com eles e eles com ela, muito bom mesmo.
- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?
Resposta: A Eloisa não teve problema nenhum, sempre participou nunca se recusou de jeito nenhum a não ser aqueles dias que está com medicamento, a gente respeita o jeitinho dela porque ela tá medicada, mas sempre participa tranqüila nunca deu nenhum problema pra gente não.
- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?
Resposta: Bom, eu vejo é que a possibilidade são grande, mas nós temos que ter mais cursos, mais recursos né na escola, apoio a gente tem, mas a gente tem que abrir

mais os horizontes que a gente está recebendo essas crianças, porque eu falo de mim, mas tenho muito colega de trabalho que tem muito medo de estar recebendo estas crianças na primeira fase choram depois percebem que não é nada daquilo que é muito bom.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Eu julgo é é, positivo por ser uma criança, acho que por ser um ser humano que tem que tá ali mesmo participando por que não há diferença se você for ver mesmo não tem diferença entre a criança, ela está no limite dela e cada um tem o seu, tem que ser respeitado, eu acho que é um ponto positivo sim deles irem pra escola se interar, participar, os pais principalmente, muitos pais tem medo de mandar a criança pra escola porque vão as pessoas falar alguma coisa as crianças vão tirar saro, e nada disso, a gente não teve nenhum caso as crianças, foram bem recebidas. Negativos: negativos ainda, que eu acho é a falta desses cursos que nós fazemos, pedagogia, magistério é que tá preparando o profissional preparando o professor, ter uma matéria inclusive neste que estou fazendo agora este curso normal superior tem uma matéria chamada fundamentos da inclusão que é muito bom, ele vem mostrando pra você, vem te preparando para que você tenha futuramente tenha uma sala tenha esta possibilidade, como eu não tive antes quando eu peguei assim, eu não imaginava que poderia ter na minha sala, imaginava que só teria lá APAE, que viviam naquele mundinho lá, que não existia aqui. Agora hoje não, hoje a gente está tendo esta matéria, eu acho que deveria ter em todos os outros cursos, está preparando as pessoas para atender estas crianças.

PERFIL DO PROFESSOR – P8

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 40 anos
- 2- Formação
☐ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Especialização em Pedagogia Escolar e em Educação Infantil, atualmente estou fazendo psicopedagogia.
- 3- Tempo de atuação no magistério: 21 anos e 6 meses
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 8 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 40 horas
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Comprovadamente uma aluna, portadora de síndrome de Down, seu nome é Jheinefer Gioli, e também trabalhamos com alunos egressos de classe especial e educação especial que tiveram dificuldades de aprendizagem comprovada.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?

Resposta: Conclui o curso de pedagogia em 86, e não recebi informação para trabalhar com nenhum tipo de deficiência, fiz duas especializações sendo que em pedagogia escolar o curso sobre a inclusão de passagem na especialização em educação infantil houve uma grande contextualização das dificuldades que poderiam ser casos do desenvolvimento infantil e atualmente estamos estudando psicopedagogia que esta abrindo mais ainda o campo das dificuldades de aprendizagem, na verdade o que tem embasado meu trabalho com alunos deficientes tem sido a boa vontade de querer descobrir como eles aprendem e se não aprendem porque que não aprendem, durante a nossa prática com estes alunos buscamos embasamento em livros na troca de experiência e principalmente na equipe multidisciplinar que me auxilia nas intervenções do contexto, o que faltou, faltou a teoria que deveria ser obrigatória em todos os cursos de graduação e o que poderia ser complementado durante a graduação oportunizando através de estágio supervisionado estarmos inserido neste contexto onde estão estes alunos, o que foi suficiente foi o que tem sido feito aceitar e a estar com os alunos com deficiência é um desafio gratificante, pois só conseguimos aprender realmente a lidar com eles quando estamos oportunizando a sua presença em nosso contexto.

- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?

Resposta: Sobre a aprendizagem propriamente dita que está minha atuação como professora, pois quando aparece no aluno as dificuldades para realizar uma tarefa de forma autônoma procura intervir guiando o professor a dirigir e apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes é necessário procurar metodologias de ensino mais estruturada e direcionada, por isso é necessário que o professor tenha uma prática pedagógica flexível e adaptada as características e conhecimentos dos alunos, o professor deve observar e avaliar constantemente o aluno para entender suas dificuldades e interpretar o motivo dos erros. Quando ele não consegue lidar com os alunos que realmente apresentam dificuldades de aprendizagem, solicitar ajuda da equipe técnica pedagógica para que juntos possamos encontrar outras estratégias que possibilitem esses alunos progredirem nos estudos assim como proceder a uma análise do seu próprio fazer docente.

- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Atualmente só me falta certificação em educação especial, embora esteja fazendo pós em psicopedagogia, pois durante minha prática procurei buscar as teorias que foram requeridas por determinadas dificuldades, precisei buscar embasamento para nortear meu trabalho e dos professores que precisavam de suporte.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: A bagagem constituída durante a experiência foram suficientes para nortear o trabalho mas ainda há bastante que buscar, pois não podemos cruzar os braços e achar que o que sabemos basta, procuro correr atrás de tudo e de todos que possam auxiliar a minha prática e dos professores.

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: O desempenho está acontecendo dentro do esperado por uma escola que acredita ser inclusiva. O aluno com dificuldade ou deficiência é trabalhado de forma individualizada e quando faz-se necessário são realizadas adaptações curriculares são oferecidas quando necessários programas da área da educação especial, como no nosso caso a sala de recursos, também contamos com a rede de apoio família, neuropediátria, psicóloga, fono, etc.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?

Resposta: Os alunos manifestam aprendizado realizando as tarefas consideradas difíceis para eles sem necessitar 100% do apoio do professor em algumas atividades conseguem resolver sem nenhuma dificuldade, em outras tomam consciência de que precisam de apoio e recorrem a ele. Fazem troca com outros alunos, pedem explicações mais específicas para os professores e conseguem dar pistas ao professor de que forma ele aprende. Quanto a avaliação, não há como avaliá-los de forma arbitrária, são testados e avaliados no que são capazes de realizar satisfatoriamente, durante as avaliações formais são realizadas adaptações curriculares.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Sim, realiza, mas o grau de dificuldade em cada tarefa escolar são elaboradas a partir do que ele é capaz de fazer, graduando as dificuldades paulatinamente, sempre contando com apoio individual em alguns casos dos próprios colegas da classe.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: A diferença está no ritmo de aprendizado e na maneira que aprende, pois eles ditos normais aprendem mais rápido e os que tem dificuldade exige uma metodologia mais organizada nos conteúdos, usar incentivos de atenção, motivação, oferecer modelos para imitação, ajudar a corrigir os erros, etc.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: O currículo é trabalhado com adaptações curriculares. No caso da nossa aluna com Síndrome de Down, em matemática foi necessário trabalhar a nível inferior da série em que ela está cursando, no concreto e com estratégias diversificadas.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Há diferenças, mas muitos alunos podem também ser beneficiados por estas adaptações, pois as metodologias proporcionam a todos um melhor aprendizado.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) frequentar esta rede?

Resposta: A escola conta com uma rede de apoio bem estruturada diretor, supervisor, orientador, sala de recurso e contra-turno, e parceria com o Município nós contamos com a psicóloga escolar, psicóloga clínica, psicopedagoga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, e neuropediatra estes profissionais fazem trabalho de rede com a família destes alunos.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno(s) que apresenta(m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Na minha atuação como professora sei trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos, procuro auxiliar outros professores no trabalho com estes recursos.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Na escola dispõe de materiais pedagógicos dos mais variáveis que trabalham aspectos de psicomotricidade, atenção, concentração, memória e etc. Também, sugeri e disponibilizei à professora da sala de recursos CD interativo para trabalhar requisitos defasados de alguns alunos.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Na nossa escola os alunos estão inseridos no regular, sendo que em número reduzido nas 1ª e 2ª séries 20 alunos contando com ele, nas 3ª e 4ª séries 25 alunos também contando com ele. Estas salas de aula onde há número reduzido, os alunos foram avaliados e diagnosticados por equipe multidisciplinar. Consta também esta conquista no plano Municipal de educação.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: Temos organizado com redução de alunos e procurando manter os alunos que auxiliam o aluno que tem dificuldade.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: O relacionamento é normal, não há diferenças com os ditos normais, há como todo relacionamento conflitos, mas tudo é resolvido com diplomacia. Durante alguns jogos, procuram manipular os participantes, fogem algumas regras, mas não é apenas características deles, e sim de todos, pois ninguém gosta de perder. Alguns gostam de mandar nos jogos, outros de escolher com quem quer jogar brincar, trabalhar, etc.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Vejo como uma grande conquista e um sonho realizado, mas com os pés no chão, pois sei que a dificuldade existe e o professor precisa saber para dar conta dela. Precisa de apoio dentro da escola e da família. Ainda, há muitos paradigmas a serem quebrados, pois incluir requer muito mais que estar com os ditos normais, pois se este aluno não for visto ficará excluído no próprio contexto escolar.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Positivo é aquele que requer a prática dos profissionais da educação desde os funcionários dos serviços gerais até os profissionais da parte pedagógica administrativa. Como negativo, ainda há profissionais que não querem aprender trabalhar com deficientes, e os que querem, falta capacitação continuada nas áreas da deficiência.

PERFIL DO PROFESSOR – P9

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade: 38 anos
- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: Pedagogia
☒ Pós Graduação: Atualmente estou fazendo psicopedagogia.
- 3- Tempo de atuação no magistério: 18 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 18 anos
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 40 horas

- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ()
 3-5 mínimos (x)
 acima de 5 mínimos ()

- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?

Resposta: Olha, que eu trabalho com deficiência mental apenas uma aluna, atendo outras crianças com dificuldades de aprendizagem pelas causas de dislexia, TDA, disgrafia e discalculia.

- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?

Resposta: A bagagem não foi suficiente nem no magistério nem na licenciatura plena para os alunos iniciais, já na psicopedagogia nós estamos nos aprofundando um pouco mais na parte teórica, mesmo assim, ainda, não considero suficiente. O que faltou? Acredito que faltou incluir nestes cursos disciplinas que visem dar embasamento teórico, que despertem interesse dos alunos pela área e que ainda, ainda na carga horária, uma carga horária com estágio que visem na formação contato com alunos portadores da deficiência mental, quando você fala sobre deficiente é é é, eu me preocupo um pouco, acredito que quando se fala em educação, a formação de professores, na formação de professores nós não podemos dizer que aprendemos ou ensinamos suficiente. Os cursos, os conteúdos eles devem ser renovados, temos sempre alunos para aprender, o que vi nos cursos até hoje são apenas conhecimentos que mostram que eu sei muito pouco e que tenho que estudar cada vez mais. O professor ele deve ser na minha visão um eterno pesquisador.

- 8- Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?

Resposta: Bem, eu acho que todos, eu acho que quando o aluno chega a escola ele já trás um grande aprendizado, foi conquistado junto a família, comunidade que ele vive. Na escola eu vou organizar condições para que ele aprenda, que ele aprenda aquilo que cabe a comunidade. Não faz uma leitura, escrita, conceitos matemáticos, ciências, história e geografia, mesmo a socialização e também que tenha maior conhecimento seus direitos como cidadão e resgate né da valorização pessoal dele.

- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Bem, eu tenho me esforçado para pesquisar e continuar minha formação, terminando a psicopedagogia quero fazer a especialização na área de educação especial. Preciso aprender mais sobre o desenvolvimento e funções do cérebro, ter noção da função de cada área do cérebro é importante, pois os alunos trazem consigo dificuldades e capacidades diferentes um do outro, isto facilitaria para oferecer atividades que estimulem as áreas mais prejudicadas, conhecer o aluno para mim é fundamental.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: Sem dúvida, eu acho que contribuiu, é com a experiência que busco soluções faço tentativas, continuo o que dá certo e deixo de fazer o que não resulta em progresso, mas só a bagagem não é suficiente, é necessário embasamento teórico também, uma coisa deve completar outra. Como vou embasar uma prática se não tenho argumentos teóricos?

- 11- Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: O desempenho é, podemos dizer que ele não acompanha como o aluno dito

normal, o desempenho dele é lento, mas é progressivo. Cada avanço por menor que pareça aos olhos do adulto, para o adulto normal, é enorme para ela. Foi com esforço e dedicação que ela alcançou. A cada dia fica provado que vale a pena investir, ensinar, dedicar a educação especial. É muito gratificante para mim quando vejo, a vejo feliz, dizendo que conseguiu fazer sozinha, as vezes quando me aproximo para ajudar ela diz: não precisa eu já sei, vou fazer do meu jeito, isto é muito gratificante, mesmo assim eu vejo que há progresso.

- 12- Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?.

Resposta: Olha falando especificamente da Jheinefer, enfocando mesmo nosso caso de deficiência mental, eu vejo assim, que ela está mais autônoma, há momentos que não quer ficar na condição de aluna, mais já está numa posição de líder, pede para fazer a minha parte, ela já não satisfaz mais somente fazendo o que a professora pede da forma que eu quero que faça, mas sim como uma líder. Lê qualquer coisa, em qualquer lugar. Comporta-se muito bem socialmente, respeitando regras, horários, colegas, professores e os pais. Eu avalio de forma mais justa possível. Observo seu esforço, sua atenção, interesse, a participação, tudo deve ser levado em consideração.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Ela realiza sim todas as atividades, só que poderíamos dizer que ela realiza as atividades numa quantidade menor, por exemplo: enquanto os alunos escrevem um texto com 30 frases - 30 linhas, ela vai fazer com 5, 6 ou 8 dependendo o tema. Enquanto alguns alunos resolvem 10 contas, ela vai fazer 2 ou 3, mas ela também está realizando. Então ela participa de todas as atividades mas num número menor.

- 14- Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: A diferença está no tempo. Os alunos com deficiência demora mais. E as estratégias devem ser mais diversificadas é, ou seja, é o conteúdo que alguns pegam fácil como explicação, eu tenho que usar estratégia as vezes, explicar de forma diferente, usar recursos diferentes, agora ela também aprende sim, a gente vê depois do resultado no final do dia ou no final da semana dependendo de quando vai necessitar aquele conteúdo, que ela também aprendeu.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Retirando o essencial, aquilo que ela vai usar para a sua vida prática, ou seja, explorar bastante a leitura e escrita, as quatro operações, a noção de numeral, de quantidade, noção de tempo, noções básicas de história, geografia e ciências.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?

Resposta: Acredito que não há diferença sim, a diferença no trabalho de dar mais trabalho, não, não é diferença neste sentido, a diferença com relação aos normais com os conteúdos e as outras crianças nós podemos aprofundar mais, quanto mais o professor joga eles vão dando, com estes alunos nós temos que ter maior tempo de dedicação e trabalhar de forma mais simplificada.

- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) frequentar esta rede?

Resposta: Olha a escola conta com rede de apoio, nós temos por exemplo: a parte de orientação, supervisão a direção que nos apoia, temos algumas parcerias com psicólogo escolar, psicóloga clínica, fonoaudióloga, fisioterapeuta junto com o Município. E temos na escola, ainda, a sala de recurso e contra- turno no caso da minha aluna eu trabalho com ela na sala de recurso.

- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?

Resposta: Olha primeiro, eu procuro saber assim, cada aluno que vem, especialmente no caso da Jheinefer, a gente procura analisar em que área ela está com maior dificuldade dentro desta dificuldade, aí nós vamos selecionar os materiais necessários muitos jogos que estimulem atenção, raciocínio, percepções e também a gente usa bastante a parte musical, sabemos, não em sala não temos, nós temos a disposição da escola computadores onde a gente pode usar CD com jogos que estimulem os conteúdos que a gente está trabalhando.

- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?

Resposta: Olha, nós temos na nossa escola vários recursos, como já disse começando com o computador, nós não temos na sala de aula, mas mesmo da secretaria e na sala de orientação e supervisão está a disposição do professor para que seja usado. Na sala de recursos nós contamos com uma enorme quantidade de materiais, jogos pedagógicos, é é jogos que estimulem a parte psicomotora em todos os sentidos. A nossa escola nesse sentido está muito bem equipada.

- 20- O(s) aluno(s) costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?

Resposta: Olha, a gente procura incluir em todas as atividades porque se não, não seria inclusão, seria integração, então tudo que for possível dentro das apresentações, atividades de educação física, atividades da biblioteca na aula de inglês, tudo que for fazer no recreio é por junto. Nós tivemos agora, na formatura da 4ª série, que nossa escola faz uma cerimônia simbólica de formatura de 4ª série, a Jhenifer esteve presente participando também, outro aluno participando na formatura como destaque levando as bandeiras da escola e do município.

- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?

Resposta: A melhor forma é o trabalho em grupo, no meu ponto de vista, e você colocando em grupo é eles mesmos se organizam entre si, eles não tem discriminação, a criança não discrimina uma outra, eles se interagem, os ditos normais aprendem a respeitar o outro ser humano em suas dificuldades, né. E aquele que tem dificuldade vai também aprender com aquele que tem mais facilidade, então eu acredito, que a melhor forma de interação dos alunos é o trabalho em grupo.

- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?

Resposta: Na nossa escola nós temos observado que eles se relacionam bem, é, no caso da Jheinefer a gente observa assim que pelo tamanho e as vezes nossas crianças são pouco menores as vezes acontece algum atrito com relação é a força, porque ela segura com mais força as vezes ela vai brincar e empurra um pouquinho mais força então a gente que está trabalhando para que ela tenha noção da força que ela tem, que ela deve segurar de forma mais leve né. E, mas com relação aos outros alunos não há problema a gente vê que consegue uma boa socialização por todos, e quando há alguma coisa o professor já faz a intervenção e o problema já é resolvido ali mesmo no momento.

- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) Educacionais Especiais na sala de aula?

Resposta: Como vejo a possibilidade, eu vejo que é possível, até agora nossa escola ela tem feito várias inclusões com vários alunos e isto tem acontecido de forma é muito, muito gratificante a gente vê avanço nos alunos, eles tem ido pra o ginásio que é a escola de 5ª a 8ª. E o que coube a nós fazer a nossa parte na escola nós temos conseguido, então a gente vê a família feliz, a gente vê o aluno feliz, a gente vê o rosto do professor feliz no final do ano que conseguiu fazer o trabalho né, e o aluno ele se sentindo aceito e valorizado como uma pessoa com seus direitos.

- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?

Resposta: Bom, o positivo é a valorização da pessoa humana em todos os sentidos. Qualquer um de nós temos o direito de ser igual a todos, ninguém gosta de ser comparado diferente. O negativo que eu acho ainda, é a questão da formação dos professores, que uma vez que os professores receberam os alunos sem ter noção né, desses alunos de como trabalhar com esses alunos e ele está aprendendo no dia-a-dia conforme vem a necessidade. Então não foi preparado o professor, não foi dado uma formação pra ele, não foi dado uma instrução de como fazer e as vezes ainda existe professor a gente né, troca idéia entre o grupo e as vezes ainda tem professor que encontra muita dificuldade para trabalhar, porque faltou, faltou um preparo antes, mas eu acredito assim, dentro com toda essa barreira ainda, a gente vê que as coisas podem acontecer quando o professor se esforça ele vê a responsabilidade adicional ele corre atrás vem buscar ele está tentando fazer o melhor de si.

PERFIL DO PROFESSOR – P10

- 1- Sexo ☒ Feminino ☐ Masculino
Idade 32 anos
- 2- Formação
☒ Magistério
☒ Graduação: Serviço Social
☒ Pós Graduação: Educação Especial – Deficiência Mental
- 3- Tempo de atuação no magistério: 10 anos
Tempo de atuação com alunos Deficientes Mentais: 01 ano
- 4- Carga horária semanal como professor(a) 40 hs – 20 hs na Classe Especial e 20 hs na Classe Regular
- 5- Faixa Salarial: 1-3 mínimos ☐
3-5 mínimos ☒
acima de 5 mínimos ☐
- 6- Quais alunos apresentam deficiência mental?
Resposta: Eu tenho um aluno com esta deficiência.
- 7- A bagagem de conhecimentos recebidos na sua formação acadêmica é suficiente para o trabalho com o aluno que apresenta deficiência mental? O que faltou? O que poderia ser complementado? O que foi suficiente?
Resposta: Não. Faltou a vivência prática, faltou suporte no estágio prático, eu acho que até conhecimento do professor supervisor do estágio, que não tinha vivência de base com estes alunos. O que complementou mesmo minhas expectativas foi a questão biológica e as diversas síndromes.

- 8– Como você define e aborda a questão da aprendizagem é algo que você organiza nos alunos? Para os alunos? Ou você organiza condições de aprendizado?

Resposta: Aprendizagem sem interação do outro não acontece. Eu me organizo dentro de um planejamento sistemático, sempre partindo do pressuposto que os alunos aprendem mediante ao contato com outras pessoas, isto quer dizer que toda aprendizagem é aprendida e ensinada, e eu como professora também aprendo com meus alunos, é importante o professor estar antenado, pois está chegando na nossa escola alunos críticos, e se o professor não estiver antenado ele corre o risco de ser enfrentado. Eu tento, organizar a aprendizagem dos meus alunos assistindo filmes, lendo jornais e também busco informações na internet. A partir daí eu analiso e direciono ao planejamento pedagógico que será desenvolvido com os alunos.

- 9- Que conhecimentos lhe faltam para trabalhar com alunos deficientes mentais?

Resposta: Um conhecimento mais aprofundado em psicomotricidade, irei buscar em uma Pós – Graduação nesta área específica.

- 10- A bagagem de experiência adquirida como professor(a) contribuiu para facilitar ou não o trabalho com os alunos que apresentam deficiência mental? Por quê?

Resposta: Sim., porque com a bagagem profissional você conhece vários tipos de alunos, dificuldades e diversos métodos empregados.

- 11– Como está o desempenho acadêmico do(s) seu(s) aluno(s) com deficiência mental?

Resposta: Bom, dentro da capacidade e do desenvolvimento dele, eu considero bom, o importante é respeitar o seu ritmo de aprendizagem, eu não posso esperar que ele vai se desenvolver como os outros, porque cada um tem seu ritmo, até os normais tem, porque então só se pensa que o aluno portador de deficiência é aquele que não consegue acompanhar os seus pares normais. Os professores foram formados para receber aquele aluno todo certinho, sem dificuldade e sem deficiência e todos tem que aprender ao mesmo tempo. Só que dentro deste universo que nós abraçamos nós, nós vamos encontrar alunos com diversas deficiências de aprendizagem, e aí também temos os portadores de necessidades educativas especiais, mais específicos ao DM que segundo a Organização Mundial é de 10% da população. Você também deve saber disto!!!

- 12– Como o(s) aluno(s) manifesta(m) o que aprendeu(ram)? Citar cada um. Como você avalia?.

Resposta: Através da oralidade, da escrita, do desenho e da expressão facial. Eu avalio diariamente através das atividades desenvolvidas e das participações que ele faz.

- 13- O aluno com Deficiência Mental realiza todas as tarefas escolares solicitadas em classe?

Resposta: Sim, algumas com meu auxílio. 'outras com os colegas de sala, isto é quando estes trabalham em grupo eu percebo que os colegas o ajudam, mas ele também gosta de ajudar os seus colegas, é uma situação legal entre eles

- 14– Que diferenças você percebe entre os alunos “normais” e com os alunos que apresentam Deficiência Mental quanto ao processo de aprendizagem?

Resposta: É um processo moroso, que você sempre tem que retomar conteúdos já trabalhados.

- 15- Como você trabalha o currículo com este (s) aluno(s)?

Resposta: Adaptando-o, considerando a capacidade do aluno em relação aos demais, não abandonando os objetivos definidos do grupo.

- 16- Há diferenças entre esse trabalho e o desenvolvido com os demais alunos?
Resposta: diferenças, diferenças, não. O mesmo conteúdo é trabalhado com todos, sendo necessário somente adaptar o conteúdo para este aluno, mas não se perde o objetivo do trabalho, ou seja, as vezes ele tem dificuldade para desenvolver as atividades escritas por ser lento e não acompanhar os demais, então eu pergunto a ele e ele me responde, isto para mim é positivo, pois ele demonstra a aprendizagem através da sua oralidade, não esquecendo que é muito importante respeitar a sua capacidade e também o seu tempo de atenção.
- 17- A escola conta com rede de apoio? Seu(s) aluno(s) costuma(m) frequentar esta rede?
Resposta: Não, nenhuma.
- 18- Conte como você sabe trabalhar com os recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos necessários para o trabalho com o aluno (s) que apresenta (m) deficiência mental? Quais?
Resposta: Sim, o desafio promoveu um maior desenvolvimento no que diz respeito à utilização de recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos. Eu trabalho com alfabeto móvel, numerais, jogos, material dourado, carimbos educativos, filmes, suporte visual, produção de jogos, livros de literatura infantil e outros
- 19- Quais recursos você e o(s) aluno(s) com deficiência mental têm à disposição na escola?
Resposta: todos que acabei de falar na resposta anterior.
- 20- O(s) aluno(s) com deficiência mental costuma(m) participar junto com os outros alunos nas atividades? Porquê? De que forma?
Resposta: Sim, para terem vivência em todas as atividades e também nas aulas de educação física e artes.
- 21- Como você organizaria as interações entre os alunos de tal modo que um possa contribuir para a aprendizagem do outro?
Resposta: Primeiramente usaria de técnicas para se conhecerem mutuamente, posteriormente faria um auxiliar o outro no aprendizado
- 22- Como o(s) aluno(s) com deficiência mental se relaciona(m) com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e nos trabalhos em grupo?
Resposta: De maneira geral bem, sem dificuldades, as crianças ultrapassam a discriminação, não há barreiras e todos gostam de ensinar e mostrar como serão realizadas as atividades e brincadeiras, porém tem casos individualizados que querem liderar, não sabem perder.
- 23- Como você vê a possibilidade do trabalho com o(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula?
Resposta: De maneira positiva se for oferecido todos os suportes técnicos e pedagógicos necessários para o professor.
- 24- Quais aspectos você julga como positivos e negativos do processo de inclusão escolar?
Resposta: Positivo – A questão da socialização entre outros alunos normais, a auto – estima do aluno geralmente aumenta. Negativo – No meu ponto de vista falta um suporte teórico para o professor, envolvimento da equipe pedagógica da escola, softwares educativos, capacitações para os professores do ensino fundamental que estão recebendo alunos especiais e um professor auxiliar para realizar o atendimento individualizado.